Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação

2008

Maria Elisa Grijó Guahyba de Almeida

(Re)pensando a orientação vocacional na escola: da teoria à prática

Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação
2008

MARIA ELISA GRIJÓ GUAHYBA DE ALMEIDA

(RE)PENSANDO A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NA ESCOLA: DA TEORIA À PRÁTICA

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Activação do Desenvolvimento Psicológico, realizada sob a orientação científica do Doutor Luís Ventura de Pinho, Professor Associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Aos meus queridos pais

o júri

presidente

Professora Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira
professora auxiliar com agregação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Luís de Jesus Ventura de Pinho
professor associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha
professora auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

agradecimentos

Primeiramente, agradeço a compreensão de todos pela minha opção em manter o texto deste trabalho na forma e estilo da Língua Portuguesa do Brasil.

Agradeço a Deus e a muitas pessoas sem as quais eu não teria chegado até aqui, em especial:

Ao Professor Doutor Luís Ventura de Pinho, pelo seu apoio e orientação;

Aos meus amados pais, por acreditarem em mim, me apoiarem em cada momento e em cada decisão; por, mesmo à distância, me darem toda a força para seguir em frente e não desistir e também por suportarem a saudade. Quaisquer palavras seriam pequenas perto do meu agradecimento e do meu amor;

À minha avó querida, tios, tias, primos e primas, por terem suportado a minha ausência e me dado toda a força que precisava, mesmo à distância;

À Ana Vitória Baptista, amiga que esteve ao meu lado todo esse tempo, por toda a força e clarividência que me mandava, além de ser minha consultora da Língua Portuguesa "portuguesa";

À Marta Monteiro, por ter sempre acreditado em mim e pela força;

À Ingrid Canedo, por ter-me apresentado à Orientação Vocacional, por ter cedido algumas das técnicas aqui apresentadas e pela colaboração;

À Professora Doutora Yvette Piha Lehman, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, pela disponibilidade e interesse em acompanhar o meu trabalho;

Ao Padre Manuel Carvalheiro e às Psicólogas Isabel Silva e Joana Relvão pelo acolhimento, apoio e abertura;

Às meninas participantes desta pesquisa, pelo carinho e colaboração, por terem tornado tudo isso realidade;

A todas as minhas amigas e amigos (por falta de espaço, seria impossível citar aqui o nome de cada um de vocês), os antigos de sempre e os novos que cultivei em Portugal;

E um agradecimento mais que especial ao Eduardo, pessoa tão importante, companheiro de todos os momentos que me trouxe até aqui, que segurou na minha mão nas horas em que eu mais precisei e me ajudou a chegar até o fim com todo o seu amor, carinho e sabedoria.

palavras-chave

Orientação vocacional, adolescente, escola, projeto de vida, avaliação qualitativa

resumo

Com esta investigação propomos repensar as teorias e práticas da orientação vocacional no contexto atual de transformações na sociedade e no mundo do trabalho. A partir da reflexão acerca do papel da escola na construção do projeto de vida do adolescente, pretende-se abordar a escola como local privilegiado para a promoção do desenvolvimento vocacional dos alunos, através de um trabalho preventivo. Além da revisão teórica acerca do tema, realizou-se a aplicação de um programa de orientação vocacional com base nas perspectivas clínica, construtivista e sistêmica e em técnicas de avaliação qualitativa, a um grupo de adolescentes em um colégio no Distrito de Coimbra. O programa teve por objetivo facilitar o processo de escolha profissional e a construção de um projeto de vida das participantes, avaliar o impacto e a eficácia do programa, perceber como os adolescentes recebem este modelo de orientação, bem como colaborar para a atualização da investigação e intervenção em orientação vocacional. A análise qualitativa dos dados coletados através do estudo de caso demonstra a eficácia do programa e o seu impacto positivo nas participantes, reforçando a idéia de que as técnicas de avaliação qualitativa em orientação vocacional podem auxiliar o indivíduo tanto na elaboração de um projeto de vida, como na ativação do seu desenvolvimento psicológico e vocacional.

keywords

Vocational guidance, adolescent, school, life project, qualitative assessment

abstract

This study's proposal is to rethink the vocational guidance theory and practice within the actual context of transformations on society and in the world of work. Throughout the reflexion over school's role in adolescent's life project construction, we intend to approach school as a privileged place to promote students' vocational development, encouraging preventive interventions. Besides the theoretical revision of this subject, a vocational guidance program, based on the clinical, constructivist and systemic perspectives and on qualitative assessment, has been applied to a group of high school students in the District of Coimbra. The aim of the program was to help participants to make a professional choice and construct a life project, to evaluate the program's impact and efficacy, to comprehend how adolescents receive this guidance model and to actualize investigation and intervention on the vocational guidance domain. The qualitative analysis of the collected data through the case study reveals the program's efficacy and its positive impact on participants, enhancing the idea that qualitative assessment on vocational guidance can help people not only to elaborate their life project, but to activate their psychological and vocational development.

Índice

Índice de gráficos

Índice de tabelas

Índice de quadros

Introdução

Reflexo da sociedade moderna, o mundo do trabalho sofre mudanças cada vez mais rápidas. Como as teorias e intervenções em orientação vocacional possuem estreita ligação com estas transformações, impõe-se a necessidade de fomentar a atualização dos seus pressupostos, tanto teóricos quanto práticos. Revigorar a orientação vocacional significa responder às crescentes demandas daqueles que dela podem beneficiar-se e inclusive da sociedade num sentido mais amplo.

Dentre os agentes que mais objetivamente dela podem servir-se, estão os indivíduos que chegaram a uma fase da vida em que precisam fazer uma escolha, muitas vezes, a primeira grande escolha da vida: os adolescentes. Neste momento de construção de um caminho, a escola possui um papel fundamental e pode vir a auxiliar o aluno adolescente a traçar o seu percurso de vida.

Uma vez que concebemos a escola como um espaço onde o aluno deve ter a oportunidade de desenvolver suas competências e potencialidades, através de condições e intervenções apropriadas à ativação do desenvolvimento psicológico, social e vocacional, a orientação vocacional adquire uma conotação preventiva, pois evita o surgimento de crises futuras.

Dar a oportunidade e os meios para o adolescente refletir acerca das suas escolhas e planejar o seu futuro contribui para a diminuição das taxas de evasão escolar. Concorre, de modo acentuado, para reduzir ou eliminar as mudanças que ocorrem quando já iniciado determinado curso superior, além de aumentar a probabilidade de o indivíduo tornar-se um profissional satisfeito e bem sucedido.

Foi partindo destes princípios e constatações que demos vida a esta investigação, motivados pelo desejo de dar prosseguimento e aprofundar o estudo de novos paradigmas em orientação vocacional, bem como de realizar, em Portugal, uma experiência já iniciada no Brasil pela investigadora e outros colegas.

Neste contexto, optamos por adotar o termo "orientação vocacional" em detrimento de outros termos sinônimos[1] comumente utilizados, pois acreditamos que ele não se encerra no auxílio à realização de uma escolha profissional. É mais amplo e vai além.

Entendemos por "orientação vocacional" a intervenção que visa auxiliar o indivíduo não só a escolher uma profissão, mas, principalmente, a construir um projeto de vida. Ou seja, significa orientar no sentido de "ensinar a escolher", de fornecer recursos, a fim de facilitar a elaboração de um projeto de futuro.

Diante da necessidade de atualização das práticas em orientação vocacional e de assumir a escola enquanto local de excelência para promover um espaço de orientação para o futuro, pesquisamos e estudamos amplamente as diversas incursões no particular e decidimos por estabelecer neste trabalho a aplicação de um programa de orientação vocacional junto a um grupo de estudantes do ensino secundário – que será o objeto do nosso estudo de caso – dentro do seu contexto escolar.

Este programa foi formulado com base em técnicas de avaliação qualitativa e de dinâmicas de grupo que promovem o papel ativo do orientando no processo, de modo a que ele possa chegar a uma escolha por um projeto de vida consciente e responsável. Este modelo de orientação difere daquele ainda utilizado em grande parte das escolas, que se baseia em testes e na devolução, por parte do psicólogo, de algumas respostas aos alunos.

Para proceder à avaliação do impacto do programa, optamos por utilizar a metodologia qualitativa, já que o objetivo é captar as percepções dos participantes acerca de suas experiências vividas. Além disso, notamos que no meio acadêmico há uma carência de investigações na área da orientação vocacional que optem pela análise qualitativa dos dados. Portanto, desejamos com esta pesquisa também poder contribuir com esse tipo de abordagem, que possibilita o estudo mais aprofundado das questões dos indivíduos.

Iniciamos esta investigação realizando uma revisão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, principalmente no que diz respeito às novas tendências do século XXI. Contextualizamos no atual cenário do mercado de

[1] Como, por exemplo, orientação profissional, orientação escolar, aconselhamento de carreira, dentre outros.

trabalho em Portugal, analisando fatores contemporâneos, como a progressiva entrada da mulher no mercado e a crescente necessidade da educação ao longo da vida. A partir desta introdução, abordamos a relação destas transformações com as teorias e práticas em orientação vocacional, bem como a necessidade de revisão e interpretação dos seus paradigmas.

No segundo capítulo suscitamos o tema da escola, suas (dis)funções e a importância do seu papel enquanto agente do desenvolvimento vocacional do aluno e da prevenção de crises futuras, porém, sem antes fazer uma breve leitura sobre o período da adolescência, fase em que ocorrem significativas mudanças na vida do indivíduo. Adotamos uma visão sistêmica da escola, na qual todos os seus atores interagem e todos são importantes no desenvolvimento vocacional e na ativação do desenvolvimento psicológico dos alunos. Aqui, damos especial ênfase ao papel do professor e do psicólogo de orientação vocacional.

Em seguida, no terceiro capítulo, são expostas as perspectivas que servem de base teórica para nosso trabalho, nomeadamente a estratégia clínica em orientação vocacional, o construtivismo e a teoria sistêmica.

De acordo com estas concepções, novos instrumentos são criados para a avaliação em orientação vocacional. Estes instrumentos são de natureza qualitativa. Para que se possa elaborar técnicas de avaliação coerentes com as propostas das perspectivas teóricas aqui referidas, é necessário que os instrumentos propiciem a participação ativa do orientando. Concluímos o terceiro capítulo abordando as principais características da avaliação qualitativa em orientação vocacional e descrevendo os pressupostos do modelo de intervenção aqui proposto.

No capítulo quarto expomos a metodologia utilizada no estudo empírico. Levantamos algumas questões que norteiam a investigação, bem como seus objetivos. Caracterizamos os participantes do estudo e descrevemos pormenorizadamente o programa implementado, demonstrando a importância das técnicas e do planejamento de cada encontro.

Por fim, o trabalho encerra-se com a apresentação do caso estudado e a discussão da análise dos dados apreendidos ao longo do processo de orientação vocacional e da avaliação final do programa.

CAPÍTULO 1

Mudanças no mundo do trabalho e novos paradigmas em orientação vocacional

"Sempre que a civilização passou por uma dessas revoluções tecnológicas disruptivas e deslocalizadoras (…), o mundo inteiro mudou de forma profunda"
T. Freedman

1.1 Sobre as transformações no mundo do trabalho

"O trabalho tem a idade do homem" (Drucker, 2003, p.47). Ao percorrer o significado do trabalho ao longo dos tempos, achamos por bem iniciar com a origem etimológica da palavra, que vem do latim *tripalium.* O termo designa um instrumento utilizado pelos agricultores para bater o trigo ou o milho, mas também para fins de tortura, sendo sinônimo de castigo e sofrimento. Desde a sua conotação mais remota até uma definição mais ampla e atual deste conceito, como a que encontramos no Dicionário da Língua Portuguesa (2004):

> 1.acto ou efeito de trabalhar; 2.exercício da actividade humana, manual ou intelectual, produtiva; 3.esforço necessário para que uma tarefa seja realizada, labor; 4. produção; 5. actividade profissional remunerada, emprego, profissão; 6. exercício da actividade profissional; serviço.

o mundo do trabalho sofreu diversas transformações neste longo percurso.

Não pretendemos aqui abordar todo este caminho traçado pela história do trabalho, mas sim apontar, em linhas gerais, as principais mudanças ocorridas no trabalho nos últimos tempos.

O trabalho, que outrora se caracterizava como uma jornada com vínculo empregatício em tempo integral, nos dias atuais não é mais visto apenas como o emprego pago, mas também pelas diversas formas sociais de trabalho, como o

trabalho nas tarefas domésticas e o trabalho comunitário ou outras formas alternativas de ocupação.

Em nossos dias, o trabalho é definido de maneira mais abrangente e assume novas formas de organização, novas competências e novos contextos (Lemos, 2001), novos tipos de vínculos e necessidades de novos conhecimentos. Diante de tantas mudanças e demandas, novas profissões emergem, enquanto outras vão perdendo o seu significado.

Um dos efeitos destas transformações que presenciamos nos dias de hoje é o que Watts (1995, 2000) chama de "a morte da carreira", fenômeno que, por outro lado, também pode ser visto como uma redefinição, uma conversão numa nova forma, atribuindo um novo significado para a carreira.

Segundo este autor, o conceito de carreira constituía-se na progressão hierárquica dentro de uma organização ou profissão, que provia aos indivíduos estrutura para uma vida de trabalho contínua e coerente. A carreira hoje deve ser definida subjetivamente, como um processo, uma progressão, num sentido de desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo em seus processos de aprendizagem e trabalho. Esta nova forma de carreira não se restringe a uma limitada progressão hierárquica, mas pode ocorrer entre posições e até mesmo fora de organizações.

> No trabalho, a progressão tradicional de carreira passo a passo através dos corredores de uma ou duas instituições está a desaparecer; tal como o emprego de um único conjunto de técnicas no decurso de uma vida de trabalho (Sennett, 2001, p. 34/35)

Atualmente, muito mais do que uma progressiva ascensão dentro de uma organização, a noção de carreira envolve a identidade do indivíduo e reflete quem ele é, quem ele deseja ser, bem como seus sonhos, medos e frustrações, ou seja é um construto que dá sentido à vida do indivíduo (Young e Valach, 2000).

Além disso, é preciso que o trabalhador tenha recursos e conhecimentos necessários para gerir sua própria carreira que, muitas vezes, não é linear. Isto exige, por exemplo, a capacidade de criar e manter redes de relacionamentos de trabalho, estar constantemente atualizado em relação às novas informações que

surgem no âmbito de sua profissão, assim como atuar com flexibilidade (Lemos, 2001).

De acordo com Drucker (2003), no século XIX ir para a universidade era um privilégio dos abastados; já no início do século XX o diploma universitário era desejável e conferia *status* social, mas não ajudava na construção da carreira de um indivíduo, pois "nesta altura o desejável era começar a carreira por baixo e subir até o topo" (Drucker, 2003, p. 55), ou seja começar a trabalhar cedo numa das grandes empresas industriais dominadas por sindicatos e lá construir sua carreira. Não era preciso ir à universidade, estudar ou adquirir uma formação ampla com vários conhecimentos.

Durante a era industrial, a educação, essencialmente, precedia o emprego (Watts, 1995, 2000), o que fazia com que os sistemas de ensino fossem o reflexo das estruturas de trabalho, isto é, ensinava-se nas escolas as competências e o conhecimento necessários para o ingresso no mercado de trabalho.

Hoje, no entanto, a aprendizagem não mais precede o trabalho, ela está interrelacionada e diretamente ligada a ele ao longo da vida do indivíduo. A aprendizagem, nos dias atuais, engloba não só a educação formal, mas também a aprendizagem ao longo da vida, em outros meios informais de aprendizagem, como, por exemplo, o ambiente de trabalho.

Na realidade, as novas formas de trabalho requerem novos conhecimentos, mais imediatos e, cada vez mais, diferentes tipos de competências são requisitados, daí a necessidade do investimento no conhecimento e na aprendizagem ao longo da vida.

Santos, Ferreira, Blustein et al. (2001) justificam que a produtividade no trabalho passou a ser prevista a partir das idéias, competências e conhecimentos dos trabalhadores. Assim, surgem as vantagens de investir na formação contínua dos empregados.

A criação de novos empregos, advinda dos avanços tecnológicos, exige trabalhadores mais especializados com alto nível de conhecimento formal, elevado nível de competências e uma grande capacidade de aprendizagem contínua, para melhorar a qualidade dos produtos e para responder às demandas da economia de mercado. Os resultados do investimento na aprendizagem

contínua são, de acordo com os autores anteriormente citados, a melhoria da qualidade do produto, da motivação para o trabalho e do clima organizacional.

Isto implica numa mudança no significado do conhecimento. Conforme Drucker (2003), o conhecimento sempre havia sido encarado como dirigido ao "ser". Depois, quase que de uma hora para a outra, torna-se aplicável ao "fazer".

> O conhecimento formal é visto simultaneamente como o recurso-chave tanto a nível pessoal como económico. De facto o conhecimento é hoje o único recurso com significado. Os tradicionais "factores de produção" – a terra (ou seja, os recursos naturais), o trabalho e o capital – não desapareceram, mas tornaram-se secundários. Podem obter-se e obtêm-se facilmente, desde que exista conhecimento. E conhecimento, com este novo significado, quer dizer conhecimento como utilidade pública, como um meio para obter resultados sociais e económicos (Drucker, 2003, p. 55).

Melhorar a produtividade dos trabalhadores do conhecimento e dos serviços implica em mudanças fundamentais na estrutura das organizações. Drucker (2003) sugere a eliminação das camadas de gestão, acabando com a tradicional organização em que o desempenho é recompensado pela promoção para posições de comando, ou seja, a liderança no interior da equipe muda com a atribuição de tarefas específicas e é independente do *status* de cada membro.

Neste modelo proposto pelo autor, os serviços seriam subcontratados (*outsourcing*) fora da organização, principalmente no que diz respeito às tarefas de apoio, como manutenção e administração. A subcontratação torna-se necessária porque oferece oportunidades, rendimento e dignidade aos trabalhadores dos serviços.

A subcontratação gera o crescimento de trabalhadores temporários – segundo Sennett (2001), os contratos a curto prazo fazem parte do setor de maior crescimento nos Estados Unidos – através de especialistas externos, prestadoras de serviços, bem como de formas mais flexíveis de trabalho como o *part-time*, os *tele-workers*, o trabalho em casa pela Internet e o trabalho autônomo.

Esta flexibilidade crescente no contexto do mercado de trabalho pode ser, para muitos, mais uma ameaça do que uma oportunidade. O progressivo desaparecimento do contrato a longo termo, baseado na segurança e na lealdade

recíproca, dá lugar ao desejo de rápido retorno, à falta de lealdade, de confiança e de segurança, além de novas maneiras de organizar o tempo do trabalho.

De acordo com Guerreiro e Pegado (2006), a precarização das relações e vínculos de trabalho gera conseqüências não só a nível laboral, mas também no que diz respeito às identidades profissionais, às identidades pessoais e à estrutura da sociedade. Isto significa que os novos "trabalhadores livres" possuem mais oportunidades e liberdade, no entanto, possuem muito menos identificação e segurança laborais, uma vez que circulam continuamente no mercado, sem vínculos empregatícios fortalecidos.

Com o aumento do *outsourcing*, ou a externalização dos serviços periféricos convencionais na empresa, como o transporte de produtos ou pessoal, a segurança das instalações, limpeza e serviços de alimentação, promoveu-se o crescimento de um setor inteiramente novo de serviços avançados às empresas (Lança, 2005).

Ainda conforme esta autora, deu-se o surgimento de um outro fenômeno: o crescimento do setor de serviços[2], em detrimento da criação de emprego na indústria. Isto se deu pelas transformações profundas oriundas da penetração das tecnologias de informação e comunicação no setor, pela alteração nos padrões de consumo, principalmente no que respeita ao aumento do nível de rendimento das mulheres, à nova gestão do tempo, à expansão das instituições prestadoras de cuidados de saúde e dos sistemas educativos.

O progressivo desenvolvimento tecnológico é um aspecto decisivo nestas transformações no mundo do trabalho. A tecnologia foi inventada em meados do século XVIII, conforme afirma Drucker (2003). A palavra é formada pelo vocábulo grego *techne*, que significa o mistério de uma técnica, de um ofício com um conhecimento, e *logos*, que significa a compreensão sistemática de alguma coisa.

Ao longo do tempo, as novas tecnologias trouxeram diversas mudanças ao mundo do trabalho. Hoje, pode-se dizer que "as tecnologias de informação e comunicação desempenham um papel central nesta nova relação entre a máquina e o homem, quer no trabalho, quer fora deste" (Petit, 2005, p. 18).

---

[2] Entende-se por serviços a "actividade cujo produto é consumido no essencial quando produzido" (Lança, 2005, p. 77).

De acordo com Petit (2005), o que mudou no conceito de tecnologia foi que, num passado recente, a tecnologia era vista apenas como um substituto da mão-de-obra qualificada. Hoje, este fenômeno pode ser encarado em termos de uma nova complementaridade entre a mudança tecnológica e as competências profissionais.

Como foi visto, nos tempos atuais de mudanças, assiste-se a grandes transformações econômicas (Santos et al., 2001), como o impacto da globalização, os avanços tecnológicos – que ao mesmo tempo em que eliminam empregos, geram também novas posições que requerem ainda mais competências dos trabalhadores em resposta às exigências do mercado – e as conseqüentes mudanças no mundo do trabalho.

No que toca a sociedade, alguns fatores são de grande importância para essa análise. O primeiro é a crescente presença da mulher no mundo do trabalho, derrubando preconceitos, transformando as principais características de certas profissões e provocando alterações ao nível das famílias, das organizações produtivas e das estruturas sociais de apoio (Pinto, 2004).

Um outro fator é a entrada mais tardia do jovem no mercado de trabalho. Com o aumento da escolaridade e a crescente necessidade de maiores e mais específicos conhecimentos, os jovens seguem nos estudos, muitas vezes auxiliados pela família, ingressando mais tarde no mercado de trabalho e saindo ainda mais tarde de casa. Essa é a chamada “geração canguru”, jovens que por diferentes motivos, dentre eles a falta de condições financeiras (seja por dar continuidade aos estudos, seja pelo desemprego crescente) permanecem na casa dos pais até uma idade mais avançada.

Neste cenário, a entrada e progressão no mundo do trabalho adquirem, ainda, novos contornos. De uma organização do mundo do trabalho que se baseava em tarefas repetitivas (Leitão, 2004), trabalhadores especializados, *experts* em uma única tarefa, dá-se lugar a funcionários que atuam em equipe, na qual cada membro desenvolve múltiplas tarefas (Savickas, 2000).

Veremos, a seguir, como estas transformações afetaram o mercado de trabalho português e como hoje se desenvolve esse cenário no país.

1.2 O contexto atual do trabalho no cenário português

Neste contexto de modernização e globalização, caracterizado pelas grandes mudanças sociais e económicas, as formas de inserção profissional, de contrato de trabalho, bem como as exigências impostas pelo mercado, experienciadas pelas novas gerações, pouco ou nada têm em comum com as que foram vividas pelas gerações anteriores (Guerreiro e Pegado, 2006).

O mercado de trabalho português vem acompanhando as diversas mudanças ocorridas no contexto mundial. Embora não pretendamos aqui aprofundar o estudo detalhado da economia portuguesa, apontaremos, em linhas gerais, alguns dados importantes acerca do atual cenário do emprego e desemprego, principalmente no que diz respeito à inserção do jovem, objeto de estudo desta dissertação, no mundo do trabalho.

1.2.1 A participação da mulher no mercado de trabalho

Desde a década de setenta assiste-se à crescente feminização do mercado de trabalho. Entretanto, nota-se que apesar das altas taxas de trabalho feminino em Portugal, as mulheres apresentam uma maior taxa de desemprego em relação aos homens e mais dificuldades em encontrar o primeiro emprego (Guerreiro e Pegado, 2006).

Segundo Santos e Evaristo (2003), a evolução deste fenômeno é notável: em 1960 a taxa de participação da mulher no mercado de trabalho era de 13%, já em 1997 a taxa de atividade feminina alcançava os 43%.

Dez anos depois, como podemos notar através da Tabela 1, continua crescendo a participação da mulher no mercado de trabalho, atingindo a taxa de 48,4%, apenas 10 pontos percentuais a menos daquela dos homens.

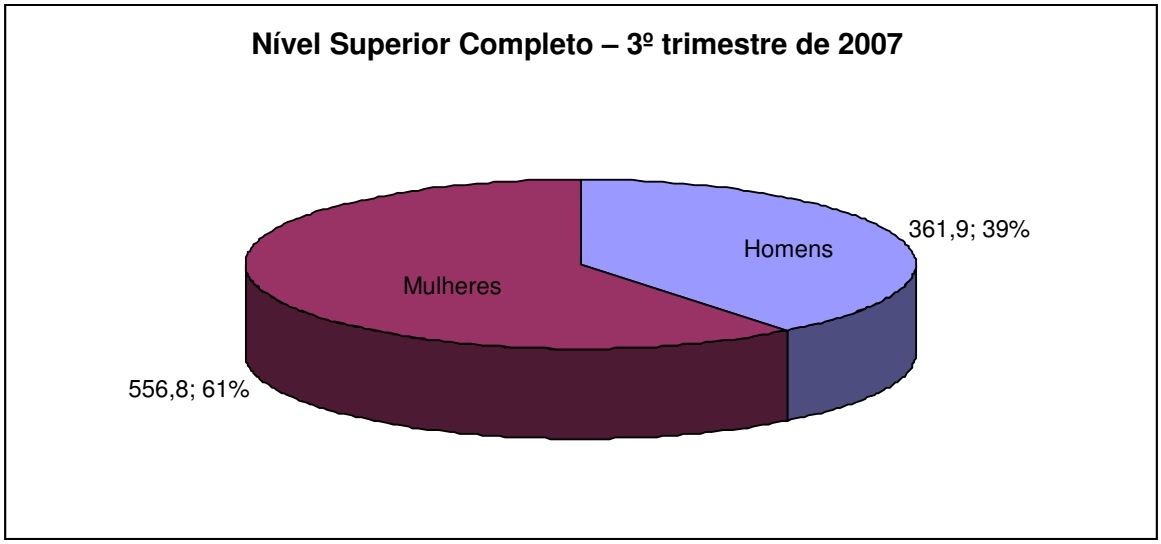
Tabela 1

Taxa de atividade									
Portugal	Sexo	Valor trimestral					C.V.	Variação	
		3ºT-2006	4ºT-2006	1ºT-2007	2ºT-2007	3ºT-2007	3ºT-2007	Homóloga	Trimestral
		%						p.p.	
Taxa de actividade	**HM**	**52,9**	**52,8**	**52,9**	**52,8**	**53,2**	**0,4**	**0,3**	**0,4**
	H	**58,3**	**58,2**	**58,2**	**58,0**	**58,4**	**0,5**	**0,1**	**0,4**
	M	**47,9**	**47,8**	**47,9**	**47,9**	**48,4**	**0,7**	**0,5**	**0,5**

Fonte: INE, Estatísticas do Emprego 2007 – 3º trimestre de 2007

Além da crescente presença feminina no mundo do trabalho português – com destaque especial por mostrar-se até mesmo superior à média européia – é também majoritária a participação das mulheres no ensino superior, conforme ilustrado no Gráfico 1. De acordo com dados do INE (Instituto Nacional de Estatísticas), relativos ao 3º trimestre de 2007, de um total de 918,7 mil homens e mulheres com ensino superior completo, 556,8 mil são do sexo feminino.

Gráfico 1



1.2.2 As novas formas de trabalho

O advento da modernidade fez com que a sociedade, que num primeiro momento fora baseada na agricultura e na indústria, passasse a uma sociedade na qual os serviços adquirem cada vez maior importância.

Este fenômeno implicou diversas mudanças no que diz respeito ao mercado de trabalho, ao tipo de emprego, aos perfis profissionais e às qualificações dos trabalhadores (Guerreiro e Pegado, 2006).

Em Portugal e nas sociedades de economias mais desenvolvidas, o emprego nos serviços ultrapassa o setor industrial. Observa-se, na Tabela 2, que mais da metade da população empregada no país se encontra no setor de serviços. Enquanto o trabalho na indústria mantém taxas equilibradas em relação ao semestre homólogo, a população a trabalhar no setor da agricultura tende a diminuir.

Tabela 2

População empregada por setor de atividade principal e sexo									
		Valor trimestral					C.V.	Variação	
Portugal	Sexo	3ºT-2006	4ºT-2006	1ºT-2007	2ºT-2007	3ºT-2007	3ºT-2007	Homóloga	Trimestral
		Milhares de indivíduos					%		
População empregada	**HM**	**5 187,3**	**5 142,8**	**5 135,7**	**5 154,6**	**5 200,3**	**0,5**	**0,3**	**0,9**
	H	**2 803,8**	**2 779,9**	**2 774,7**	**2 781,5**	**2 799,9**	**0,6**	**-0,1**	**0,7**
	M	**2 383,5**	**2 362,9**	**2 361,0**	**2 373,1**	**2 400,3**	**0,8**	**0,7**	**1,1**
A a B: Agricultura, silvicultura e pesca	**HM**	**615,1**	**588,9**	**595,4**	**605,8**	**608,9**	**3,8**	**-1,0**	**0,5**
	H	**315,4**	**301,5**	**310,2**	**316,4**	**312,0**	**3,9**	**-1,1**	**-1,4**
	M	**299,7**	**287,4**	**285,2**	**289,4**	**296,9**	**4,8**	**-0,9**	**2,6**
C a F: Indústria, construção, energia e água	**HM**	**1 588,4**	**1 586,0**	**1 567,9**	**1 568,3**	**1 595,0**	**1,8**	**0,4**	**1,7**
	H	**1 132,2**	**1 145,8**	**1 132,3**	**1 126,2**	**1 152,7**	**1,8**	**1,8**	**2,4**
	M	**456,2**	**440,2**	**435,6**	**442,2**	**442,2**	**3,6**	**-3,1**	**-**
G a Q: Serviços	**HM**	**2 983,7**	**2 968,0**	**2 972,3**	**2 980,5**	**2 996,4**	**1,2**	**0,4**	**0,5**
	H	**1 356,1**	**1 332,6**	**1 332,1**	**1 338,9**	**1 335,2**	**1,6**	**-1,5**	**-0,3**
	M	**1 627,6**	**1 635,4**	**1 640,2**	**1 641,5**	**1 661,2**	**1,3**	**2,1**	**1,2**

Fonte: INE, Estatísticas do Emprego 2007 – 3º trimestre de 2007

As transformações tecnológicas exigem novas formas de organização do trabalho, sustentadas pelo paradigma da flexibilidade e da necessidade de atualização permanente. No entanto, estas novas organizações acabam por gerar um declínio da regulação laboral.

Surgem então formas de trabalho "atípicas" (Santos e Evaristo, 2003), como o trabalho temporário, o trabalho a tempo parcial (*part-time*) – que tem vindo a aumentar – o trabalho a domicílio e o tele-trabalho, formas que

demonstram "níveis insuficientes ou nulos de protecção social" (Guerreiro e Pegado, 2006, p. 13).

Soma-se a isto o fato de os tradicionais empregos com contratos sem termo sucederem cada vez em maior número os contratos de curta duração (ver Tabela 3). Os contratos a termo possibilitam contratar trabalhadores de forma mais flexível, contudo indicam também a falta de segurança que o emprego pode proporcionar.

Além da insegurança, estas mudanças organizacionais acabam por gerar vínculos de trabalho precários, vencimentos reduzidos que apontam para uma maior demarcação entre um grupo caracterizado por trabalhadores altamente qualificados, com altos níveis de rendimento e de poder, e uma massa de empregados anônimos e descartáveis, com baixos salários e trabalhos rotineiros.

Tabela 3

População empregada total e por conta de outrem por regime de duração do trabalho e sexo, população empregada por conta de outrem por tipo de contrato de trabalho e sexo									
	Sexo	Valor trimestral					C.V.	Variação	
Portugal		3ºT-2006	4ºT-2006	1ºT-2007	2ºT-2007	3ºT-2007	3ºT-2007	Homó-loga	Tri-mes tral
		Milhares de indivíduos					%		
População empregada	**HM**	**5 187,3**	**5 142,8**	**5 135,7**	**5 154,6**	**5 200,3**	**0,5**	**0,3**	**0,9**
	H	**2 803,8**	**2 779,9**	**2 774,7**	**2 781,5**	**2 799,9**	**0,6**	**-0,1**	**0,7**
	M	**2 383,5**	**2 362,9**	**2 361,0**	**2 373,1**	**2 400,3**	**0,8**	**0,7**	**1,1**
A tempo completo	HM	4 608,3	4 547,8	4 517,6	4 524,4	4 567,9	0,6	-0,9	1,0
	H	2 596,7	2 564,9	2 551,3	2 553,4	2 577,3	0,7	-0,7	0,9
	M	2 011,6	1 982,9	1 966,3	1 971,0	1 990,6	0,9	-1,0	1,0
A tempo parcial	HM	579,0	595,0	618,1	630,2	632,4	3,0	9,2	0,3
	H	207,1	215,0	223,3	228,1	222,6	4,6	7,5	-2,4
	M	371,9	380,0	394,8	402,1	409,8	3,4	10,2	1,9
	H	45,6	47,9	50,2	49,2	49,4	10,5	8,3	0,4
	M	155,5	159,1	175,8	178,4	179,5	5,0	15,4	0,6
Tipo de contrato de trabalho									
Sem termo	HM	3 086,2	3 068,9	3 047,7	3 031,5	3 025,7	1,0	-2,0	-0,2
	H	1 661,8	1 653,5	1 625,5	1 607,1	1 603,0	1,2	-3,5	-0,3
	M	1 424,4	1 415,5	1 422,2	1 424,4	1 422,7	1,3	-0,1	-0,1
Com termo	HM	677,9	657,0	646,7	673,8	706,0	2,6	4,1	4,8
	H	342,6	334,2	343,0	353,4	363,0	3,5	6,0	2,7
	M	335,3	322,8	303,8	320,4	343,0	3,6	2,3	7,1
Outros	HM	170,5	171,7	188,7	189,9	189,7	6,1	11,3	-0,1
	H	90,0	86,7	89,9	93,2	99,4	7,6	10,4	6,7
	M	80,5	84,9	98,8	96,7	90,3	7,9	12,2	-6,6

Fonte: INE, Estatísticas do Emprego 2007 – 3º trimestre de 2007

1.2.3 A questão das qualificações

As mudanças na tecnologia ocorridas ao longo dos últimos anos afetaram também a temática das qualificações (Guerreiro e Pegado, 2006; Portugal, 2004). Junto ao desenvolvimento científico e tecnológico, assiste-se a um forte crescimento das profissões técnicas e da necessidade de trabalhadores qualificados através da aquisição de conhecimentos obtidos pelos sistemas escolares e acadêmicos.

Este fenômeno surpreendeu o mercado de trabalho português, devido à então insuficiente oferta de qualificações, o que gerou, além do aumento dos níveis de qualificações da população, "um significativo acréscimo do prémio salarial atribuível aos trabalhadores com curso superior até o meio da década de noventa" (Portugal, 2004, p. 79).

Se por um lado, há o aumento qualificacional da população, por outro lado, o que se observa hoje é o agravamento do desemprego da população em geral, principalmente no que diz respeito aos licenciados de cursos do ensino superior (ver Tabela 4).

Tabela 4

População desempregada por sexo e nível de escolaridade completo									
	Sexo	Valor trimestral					C.V.	Variação	
Portugal		3ºT-2006	4ºT-2006	1ºT-2007	2ºT-2007	3ºT-2007	3ºT-2007	Homóloga	Trimestral
		Milhares de indivíduos					%		
População desempregada	**HM**	**417,4**	**458,6**	**469,9**	**440,5**	**444,4**	**3,1**	**6,5**	**0,9**
	H	**185,1**	**208,7**	**210,6**	**193,4**	**197,6**	**4,6**	**6,8**	**2,2**
	M	**232,3**	**249,8**	**259,2**	**247,1**	**246,8**	**3,9**	**6,2**	**-0,1**
Nível de escolaridade completo									
Até ao básico - 3º ciclo	HM	292,8	327,4	340,5	321,1	312,7	3,8	6,8	-2,6
	H	138,4	156,1	161,2	149,6	149,1	5,3	7,7	-0,3
	M	154,3	171,3	179,3	171,4	163,6	5,0	6,0	-4,6
Secundário e pós-secundário	HM	70,6	74,7	73,5	68,6	67,1	8,0	-5,0	-2,2
	H	30,4	35,4	31,6	27,2	29,0	11,1	-4,6	6,6
	M	40,2	39,3	41,9	41,4	38,0	11,4	-5,5	-8,2
Superior	HM	54,0	56,5	55,9	50,8	64,7	8,8	19,8	27,4
	H	16,2	17,3	17,9	16,6	19,5	18,3	20,4	17,5
	M	37,8	39,3	38,1	34,2	45,2	10,2	19,6	32,2

Fonte: INE, Estatísticas do Emprego – 3º trimestre de 2007

De fato, os jovens recém-licenciados atualmente se deparam com grandes dificuldades em assegurar um lugar no mercado de trabalho, entretanto, de acordo com Portugal:

> (…) esta é uma situação conjuntural que não dissipa as vantagens estruturais associadas à detenção dum curso superior. Mesmo em conjunturas económicas desfavoráveis essas vantagens persistem. Em particular, os licenciados continuam a deter uma maior possibilidade de encontrar um posto de trabalho adequado, em comparação com os jovens com menos habilitações académicas (2004, p. 80).

Enquanto uma parcela da população de jovens portugueses consegue atingir o nível superior, uma outra parte significativa não adquire diplomas e as competências necessárias para lidar com as mudanças da sociedade da informação e adaptar-se aos novos contextos sociais e tecnológicos, vivendo às margens das oportunidades que se apresentam aos jovens de outros países europeus (Guerreiro e Pegado, 2006).

Esta situação demonstra as enormes desigualdades qualificacionais, que causam uma divisão entre os trajetos e oportunidades dos jovens portugueses e acabam por gerar uma maior taxa de desemprego, tanto em jovens com baixas qualificações, quanto aos de qualificações intermédias e até mesmo aos grupos mais qualificados.

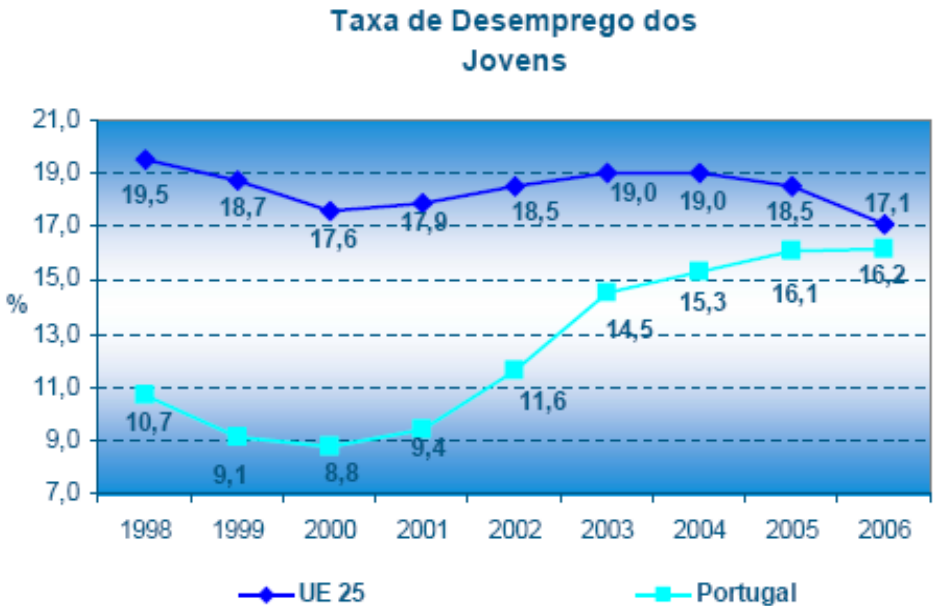
1.2.4 A situação dos jovens frente ao mercado de trabalho

A dificuldade de inserção dos jovens qualificados – com ensino superior – no mercado de trabalho, assim como a carência de modernização organizacional, os elevados índices de abandono escolar e a entrada precoce na vida profissional posicionam a sociedade e a economia portuguesas em um nível ainda afastado daquele apresentado pelos sistemas de emprego e pelas sociedades dos demais países da União Européia (Guerreiro e Pegado, 2006).

Em termos de desemprego juvenil, Portugal situava-se, no início desta década, consideravelmente abaixo da média européia (veja-se no Gráfico 2). Entre os anos de 2002 e 2003 houve um crescimento significativo de quase três pontos percentuais, sendo o país referenciado no relatório *Employment in Europe 2004* (CE), conforme afirmam Guerreiro e Pegado (2006), como um dos países onde a taxa de desemprego juvenil mais cresceu.

Simultaneamente, Portugal é o país da União Européia que mais emprega jovens não-estudantes entre os 15 e os 19 anos, denunciando a inserção no mercado de trabalho de indivíduos jovens e com insuficiente qualificação, bem como o abandono escolar precoce.

Gráfico 2

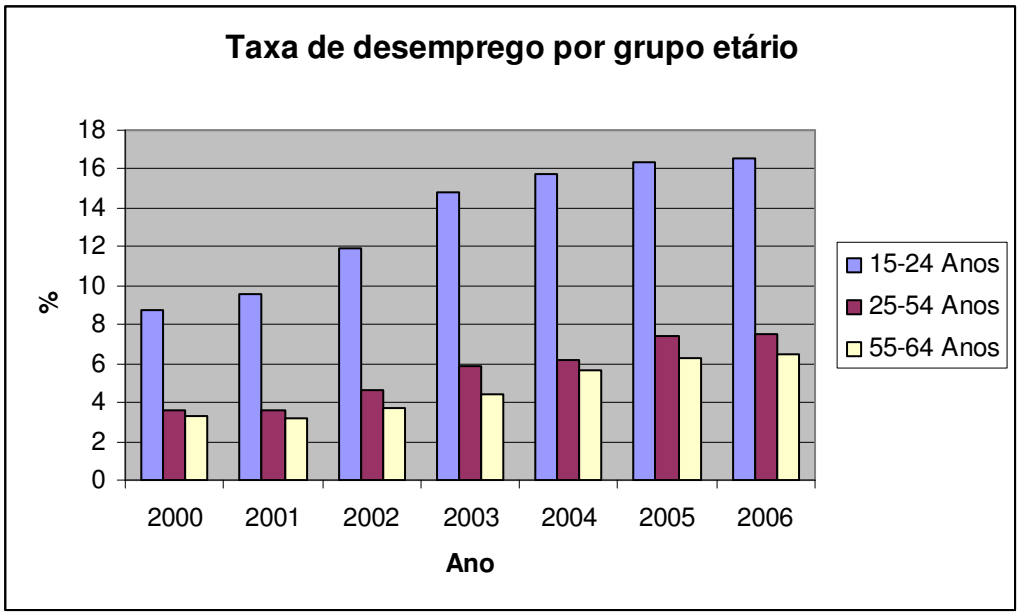


Fonte: Eurostat, Labour Force Survey, em OEFP

Em uma análise geral do desemprego no país por grupo etário, nota-se que a população jovem é a mais penalizada. Conforme dados do OEFP (Observatório do Emprego e Formação Profissional), as taxas de desemprego dos jovens entre

os 15 e os 24 anos são sistematicamente as mais elevadas, como se pode observar no Gráfico 3.

Gráfico 3



A atual insegurança no mundo do emprego, caracterizada pela precarização das formas de trabalho, nomeadamente os contratos a termo, os trabalhos temporários e o trabalho a tempo parcial, exerce um peso acrescido nas faixas etárias juvenis.

A maioria dos jovens que chega ao mercado laboral depara-se com a necessidade de se submeter a esses tipos de contrato e às novas formas de trabalho, tornando esta população mais vulnerável a processos, como o *downsizing* e outras transformações das estruturas organizacionais.

Em investigação a respeito da percepção dos jovens acerca do mercado de trabalho, Guerreiro e Pegado constataram, através de entrevistas aos jovens participantes, que estes reconhecem o postulado dos tempos modernos: “a ideia de que o emprego já não é para a vida toda” (2006, p. 215).

Contudo, este fato é encarado de diferentes formas: os jovens menos qualificados tendem a lidar com esta questão quer como um obstáculo à sua estabilização profissional no futuro, quer como uma possibilidade de ganhar um dinheiro extra. Já entre os jovens com qualificações médias e altas, esta situação é vista de forma bem pessimista, como "um dos piores sintomas dos tempos modernos" (Guerreiro e Pegado, 2003, p. 215).

O que parece ser unânime entre os jovens é o fato de todos estarem cientes a respeito do impacto que essa situação virá a causar não apenas em sua vida profissional, mas também no seu projeto de vida.

1.3 Implicações na orientação vocacional

O mundo do trabalho possui estreita relação com a prática da orientação vocacional. De acordo com Leitão, o desenvolvimento da carreira, assim como as teorias e as práticas de orientação vocacional, "encontram-se intimamente ligadas e dependentes do contexto social, económico, industrial e profissional, nas quais acontecem" (2004, p.250).

O movimento em direção a novos paradigmas desta prática inicia-se como uma resposta às transformações ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho (Richardson, Constantine e Walshburn, 2005). Portanto, para que se possa compreender as evoluções e mudanças no domínio da orientação vocacional, é preciso que se compreenda as circunstâncias que as determinaram.

A revolução tecnológica e a crescente atenção prestada aos problemas do ambiente alteraram de forma significativa o contexto social, econômico e cultural, promovendo a aparição de novas profissões e modificações naquelas já existentes.

Estas significativas mudanças na natureza, estrutura e organização do mundo do trabalho, na gestão dos recursos humanos, assim como o aumento e a importância do tempo livre, a globalização da economia e a expansão da educação ao longo da vida exigem uma redefinição dos problemas de carreira e

fazem emergir importantes desafios para a orientação vocacional (Marques, 1995; Leitão, 2004).

Face a tamanhas transformações, faz-se necessário que a orientação vocacional – teoria e prática – responda às mudanças culturais e às novas dificuldades e desafios que se impõem aos estudantes e trabalhadores.

Na era industrial, a orientação vocacional possuía um papel limitado, servia como uma forma de seleção para medir, de maneira objetiva, as diferenças e assim encaixar os indivíduos em determinadas posições (Watts, 2000; Savickas, 2000). O destino dos sujeitos era então determinado através de um processo de seleção. Os serviços de orientação vocacional tinham por finalidade "harmonizar" a passagem entre o sistema de ensino e o mercado do trabalho, como se um fosse apenas consequência do outro.

Hoje, a orientação vocacional adquire um papel fundamental, uma vez que o indivíduo é responsável pelo seu desenvolvimento vocacional, pela gestão da sua própria carreira e pelo significado que atribui ao papel do trabalho em sua vida. A sociedade está cada vez mais diversificada e o mundo do trabalho mais complexo, "implicando novas respostas dos sistemas de educação e de formação, e de aconselhamento vocacional" (Santos et al., 2001, p. 165).

Torna-se importante incentivar os indivíduos a adquirirem as competências e conhecimentos que hoje são requisitos essenciais no mercado de trabalho. O processo de intervenção vocacional não se deve limitar somente ao processo de escolha, mas também deve "contemplar a melhoria de competências de tomada de decisões, de saber lidar com a mudança, de promoção da auto-estima, da intencionalidade, de planeamento da carreira ao longo da vida" (Leitão, 2004, p. 251).

Para que esta intervenção possa ser efetiva, é necessário ajudar o indivíduo a clarificar seus desejos e aspirações. A carreira hoje não é definida apenas por uma escolha pontual, mas por uma série de decisões interativas tomadas ao longo da vida (Watts, 2000).

Segundo Pinho (1997), para os jovens da União Européia, além das mudanças econômicas há ainda as de caráter político que lhes impõem novas exigências. Neste sentido, a autora defende a importância da inserção da

dimensão européia na orientação, de modo a informar e aconselhar os jovens sobre as possibilidades de ensino e formação profissional em outros países da comunidade.

Uma vez que as mudanças na economia exigem dos trabalhadores novas e variadas competências, faz-se necessária uma revisão nos programas escolares (Santos et al., 2001). Savickas (2000) afirma que as escolas precisam de diversificação e não podem mais formar alunos preparados para um mercado de trabalho estável; assim como haverá cada vez mais múltiplas formas de família, devem existir também múltiplas formas escolares.

Inserir a orientação vocacional em contexto escolar proporciona inúmeras vantagens não só para os jovens alunos, como para a sociedade em geral e para a economia.

Os jovens beneficiam-se pela aquisição do conhecimento das oportunidades disponíveis no mercado, das competências relacionadas ao comportamento pessoal e profissional (Pinho, 1997), bem como do autoconhecimento, fatores que os permitem realizar uma escolha consciente e a construção de um projeto de vida.

Além disso, uma orientação que começa desde cedo na escola acaba por ser um trabalho de prevenção de uma futura crise. O jovem que desde cedo aprende a respeito de si próprio e do mundo do trabalho, adquire competências para gerir uma futura carreira e é capacitado para fazer uma escolha consciente e assertiva, assim como possui maiores chances de tornar-se um profissional satisfeito e bem sucedido.

Daí a importância de um trabalho de orientação vocacional com os jovens tanto para a sociedade, como para a economia e empregadores, pois, segundo White (1992), o indivíduo ao fazer uma escolha bem informada propicia um melhor funcionamento do mercado de trabalho. Soma-se a isto o fato de que o trabalhador satisfeito e com sucesso aumenta a produção, proporcionando maior desenvolvimento e crescimento à economia e garantindo o bem-estar social.

A sociedade é um macro sistema que se encontra “em permanente mudança e conceitos como educação, formação, orientação e desenvolvimento não podem ser encarados como absolutos” (Pinho, 1997). Afinal, estes conceitos

também se encontram em constante transformação e por isso refletem as idéias e pensamentos de cada época, o que faz com que devam ser adaptados às novas demandas decorrentes das mudanças contextuais. Portanto, o jovem de hoje deve ser preparado para enfrentar uma sociedade em transformação, que se baseia na aquisição de conhecimentos e na aprendizagem ao longo da vida.

Assim, os orientadores devem reexaminar seus ideais, refletir sobre seus modelos e escolher novos valores a enfatizar, ou seja, a orientação vocacional hoje precisa de uma revisão e reinterpretação (Savickas, 1997/1998; Savickas, 2000; Peavy, 1997). Estas revisões na conceitualização teórica pressupõem, ainda, a necessidade de um tipo de avaliação em orientação vocacional que acompanhe as mudanças da sociedade e do mundo do trabalho (McMahon, Patton e Watson, 2003).

São estas reflexões acerca de novos paradigmas e novas formas de avaliação em orientação vocacional que apresentaremos mais à frente neste trabalho.

CAPÍTULO 2

O adolescente e a escola: construindo um caminho

"Exprimir um projecto é sempre assumir o risco e a dúvida inerentes à existência humana"

A. Fonseca

2.1 Adolescência e escolhas

A adolescência é uma fase do ciclo de vida na qual o indivíduo passa por transições que acarretam grandes mudanças em sua vida (Santos, 2005). É nessa fase que o jovem se depara com uma série de escolhas que definirão o seu futuro, dentre elas, a escolha profissional. Neste primeiro tópico abordaremos, brevemente, algumas questões acerca da adolescência e das implicações das escolhas nesta etapa da vida do indivíduo.

A problemática da adolescência foi estudada a fundo por Erikson (1972). De acordo com este autor, é neste período que se organiza a construção da identidade do eu, sendo esta a base do desenvolvimento do indivíduo.

Conforme analisa Pinheiro (2003), o pensamento de Erikson foi diretamente influenciado pela psicanálise. No entanto, o autor distancia-se desta linha teórica ao discordar de que a personalidade se forma definitivamente na infância, defendendo que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida (*life-span*). Erikson inaugura a idéia de que o desenvolvimento humano é coextensivo à vida e que ocorre dentro de contextos socioculturais, sendo resultado da interação entre a pessoa e o ambiente (Sprinthall e Collins, 2003; Pinheiro, 2003).

Erikson divide o ciclo de vida em oito estádios que vão desde o nascimento até a velhice e que são caracterizados por crises[3] ou conflitos que o indivíduo experiencia ao longo da vida, possuindo ainda a possibilidade de resultados

[3] Conforme Muuss (1996), Erikson utiliza a palavra *crise* como em chinês, no sentido de oportunidade, e não só como uma perturbação ou confusão emocional. Adotando um sentido semelhante Bohoslavsky afirma que "crise diz respeito a algo que morre e algo que nasce, isto é, crise relaciona-se com a idéia de desestruturação e reestruturação da personalidade" (1998, p. 36).

bipolares (positivos e negativos). Os estádios estão relacionados entre si e são interdependentes (Muuss, 1996).

É através destas etapas do *life-span* que emerge o sentido de *identidade*, conceito de extrema importância na teoria eriksoniana que, conforme Claes, " faz referência a um processo em vias de elaboração, uma construção nunca acabada do eu" (1985, p. 147). Para que se desenvolva uma identidade total, deve-se resolver as oito crises, ou *situações dilemáticas* (Marchand, 2001), que surgem ao longo do ciclo de vida.

A principal tarefa da adolescência é a resolução da crise da identidade (identidade *versus* confusão da identidade). Erikson (1959, citado por Claes, 1985) afirma que na adolescência deve-se estabelecer uma ligação entre o passado – "o que eu era como criança" – e o futuro – "o que serei como adulto" – podendo assim projetar planos coerentes para a vida adulta.

É o período de estabelecer um senso de identidade pessoal, assegurando, conforme Erikson, "o sentido de ser um consigo próprio, que cresce e se desenvolve" (1972, citado por Pinheiro, 2003, p. 16). Portanto, o processo de crescimento saudável se dá através de uma resolução positiva da *crise* (Sprinthall e Collins, 2003), permitindo a continuidade para o estádio seguinte.

Segundo Sampaio (1995), a identidade e a autonomia são as principais questões da adolescência. Este autor considera a formação da identidade como um processo dinâmico, que resulta da assimilação e rejeição das identificações sofridas ao longo da vida, bem como das interações entre o desenvolvimento pessoal e as influências sociais.

No entanto, o processo de constituição da identidade do indivíduo se torna ainda mais complexo diante da multiplicidade de opções que a sociedade contemporânea oferece e da sua constante transformação. Logo,

> o adolescente em permanente reconstrução interna deve acompanhar essas mudanças e precisa se posicionar diante delas. Entretanto, observamos que os mesmos vêm sendo 'bombardeados' por informações que nem sempre contribuem para a constituição de uma identidade genuína (Lemos, 2001, p. 29).

A construção da identidade ocupacional está, como afirma Lisboa (1997), diretamente vinculada à identidade pessoal, pois ambas incluem todas as identificações feitas pelo indivíduo ao longo da vida. De acordo com Conger e Petersen (1984), a identidade ocupacional forma uma parte importante do senso de identidade, constituindo-se numa das principais tarefas desenvolvimentais da adolescência.

Sendo assim, a identidade ocupacional forma-se através da auto-percepção que o indivíduo tem dos papéis profissionais com os quais tem contato ao longo de sua existência, principalmente no que diz respeito a figuras significativas, como pais, familiares e professores (Lisboa, 1997). A escolha é, portanto, parte da definição desta identidade ocupacional (Santos, 2005).

Segundo Bohoslavsky, a identidade ocupacional não é vista como algo definido, mas sim "como um momento de um processo submetido às mesmas leis e dificuldades daquele que conduz à conquista da identidade pessoal" (1998, p.30). Apesar de a identidade ocupacional desenvolver-se como um aspecto da identidade pessoal, pode-se assim dizer que são dois processos que caminham juntos em determinado momento de transição – a adolescência – da vida do indivíduo.

É neste contexto de resolução de crise e formação da identidade que o adolescente se depara com a necessidade de implementar uma série de escolhas relativas ao seu futuro escolar e profissional. O conceito de crise adquire aqui um sentido amplo, que em chinês denota, em seus caracteres, o sentido de "perigo" (ou risco) e "oportunidade" (Levinson, 1990), ou ainda, segundo Bohoslavsky "(…) a idéia de *passagem*, de *reajustamento*, de *nova forma de adaptação*" (1998, p 36)[4].

Conforme afirma Pinto, "a escolha acompanha o homem em toda sua vivência emocional" (2003, p. 82) e qualquer escolha implica perda, o abandono de investimentos e o seu luto (Pinto, 2003), implica ainda deixar para trás outras opções (Santos, 2005).

Quando se trata da escolha profissional, o adolescente deve optar não só por um curso ou por uma atividade de trabalho, mas também por um estilo de

[4] Grifos do autor.

vida, uma rotina, pelo ambiente do qual fará parte. Enfim, decide não só o que quer fazer, mas também o que quer ser (Filomeno, 2005).

A dimensão temporal da escolha faz-se importante, pois o momento da escolha é o momento presente e, como afirma Soares (2002), é nesse presente que o adolescente definirá um futuro, por sua vez baseado em suas referências passadas.

Diante de tantas implicações da escolha profissional, esta fase pressupõe o surgimento de conflitos, ansiedade, além da elaboração de lutos, pois "escolher é algo que implica em renunciar a certas coisas" (Filomeno, 2005, p. 33).

Os lutos a serem elaborados são, segundo Levenfus (1997b), os lutos básicos da adolescência que emergem face à escolha profissional. De acordo com esta autora, os seguintes lutos advêm das perdas por escolhas na adolescência: o luto pela perda dos pais da infância, pela perda das escolhas profissionais realizadas, pelo corpo adolescente, pelas identificações profissionais que abandona, pelo papel e pela identidade adolescente.

Por sua vez, os pais deixam de ser os ídolos admirados da infância e devem também elaborar o luto pela desidealização por parte dos filhos. O processo de autonomia iniciado pelo adolescente gera mudanças nas suas relações com o sistema familiar, o que faz com que, muitas vezes, os pais não compreendam a complexidade do conflito emergente nesta fase (Grimberg e Grimberg, 1998).

A adolescência é um momento de confronto entre as fantasias e identificações da infância e as exigências reais, seja de uma profissão, seja do mundo adulto. Sendo assim, o adolescente que escolhe encontra-se numa fase de transição, de mudanças, de adaptação e de ajustamento, quando deixa para trás o mundo infantil para entrar na vida adulta.

A despedida da infância e do passado e a transição para o mundo adulto exigem que o indivíduo faça escolhas, sejam elas pessoais, escolares ou profissionais, o que gera, inevitavelmente, conflitos que resultam na necessidade de uma ajuda no âmbito escolar, no sentido de auxiliar no processo de construção do projeto escolar e profissional do adolescente (Pioruneck, 2007).

2.2 As (dis) funções do sistema escolar

A escola adquire, nos dias atuais, uma importância fundamental no processo educativo e desenvolvimental da criança e do adolescente. Se num primeiro momento era sobretudo a família que desempenhava as funções educativas, principalmente a partir da segunda metade do século XX estas funções deslocaram-se para o meio escolar (Fonseca, 1994; Sêco, 1997).

Canário (2005) define a instituição escolar como uma "fábrica de cidadãos" que desempenha um papel central na integração social e que prepara para a inserção na divisão social do trabalho. Não restam dúvidas de que a escola é hoje vista como local que, por excelência, prepara para a vida em sociedade. Esta afirmação tem respaldo no discurso de Sêco:

> Para além de familiarizar o aluno com os mecanismos básicos da nossa civilização, cultivando-lhe a inteligência e fornecendo-lhe o mínimo de conhecimentos que o habilitem a enfrentar os desafios do futuro, é inegável a influência formadora sobre ele que a escola exerce, no sentido de contribuir para a consolidação do seu carácter e de o preparar adequadamente para viver em sociedade – ensinar a viver, a pensar por si mesmo e a adaptar-se sempre às novas circunstancias da vida. (1997, p. 51)

Esta ação formadora só é possível graças ao desempenho de professores, psicólogos, alunos e todos os outros atores que interagem no sistema escolar. Segundo Del Prette, Paiva e Del Prette (2005), é a interação dos conjuntos de relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem que constitui a base da visão sistêmica sobre a escola.

Ainda conforme estes autores, não é possível a compreensão do processo de ensino-aprendizagem sem levar-se em conta as características dos atores que dele participam, bem como o conjunto mais amplo de condições do campo no qual a escola está inserida.

Adotaremos aqui esta visão da escola enquanto um sistema, mas também como um subsistema que faz parte de um sistema maior, interagindo em uma troca constante com outros subsistemas. A visão sistêmica em educação exige que cada indivíduo seja visto como único e com suas próprias necessidades

(Patton e McMahon, 1999), porém sempre integrado dentro de um contexto maior, com o qual interage constantemente.

O enfoque sistêmico contrapõe-se às explicações lineares de causa e efeito, compreendendo o comportamento através da interrelaçao entre os fenômenos, "buscando abarcar a complexidade do contexto mais amplo no qual ele ocorre" (Del Prette, Paiva e Del Prette, 2005, p. 60). Portanto, a abordagem sistêmica não logra explicar o fenômeno particular isolado, senão considerá-lo como parte de um processo de interação e circularidade entre o fenômeno e seus intervenientes (Oliveira e Oliveira, 1996).

Hall e Fagen (citados por Selvini-Palazolli et al.) definem o sistema como "…un ensemble d'objects et de relations entre les objets et entre leurs attributs…" (1987, p. 52). Assim, o sistema é mais do que a soma das partes; é um conjunto em que qualquer mudança numa das partes influenciará todas as outras, gerando mudança no sistema.

Isto se explica pelo fato de o sistema funcionar de modo integrado, logo os subsistemas influenciam-se reciprocamente. O sistema tem como propriedade a auto-regulação, ou seja a busca pelo equilíbrio, ou homeostase, o que significa que, caso haja alguma intervenção em um dado subsistema, novas mudanças podem ocorrer e gerar desequilíbrio, requerendo a reorganização de todo o sistema, a fim de permitir o seu funcionamento saudável.

De acordo com esses aspectos da abordagem sistêmica, "adotar a teoria geral de sistemas para o estudo da escola supõe entendê-la como uma unidade de ação que supera a soma das partes" (Martín e Mauri, 2004, p. 390) e que se encontra num determinado contexto espacial e temporal.

Assim, o olhar sistêmico sobre a escola implica em considerá-la um vasto sistema incluído dentro de um macrossistema social e cultural que, por sua vez, contém subsistemas articulados de formas diversas e que interagem entre si, promovendo uma troca constante.

O funcionamento do sistema escolar e os fenômenos que nele sucedem não podem ser entendidos isoladamente, mas sim a partir da análise das interrelações que ocorrem entre os elementos que o compõem, bem como das

relações que ele estabelece com os outros sistemas, como, por exemplo o sistema familiar.

Importa compreender que as necessidades que emergem no meio escolar não são estáticas ou prefixadas, porém dinâmicas (Monereo Font e Solé Gallart 1996), configurando-se de maneiras diferentes em momentos distintos, já que está em permanente relação com outros sistemas, formando um movimento de circularidade.

Analisar o papel da escola enquanto um sistema dinâmico, implica uma visão holística (do todo) e contextualista, na qual o contexto escolar é uma unidade, *locus* de relações que não ocorrem separadamente, senão pela interação de todos os seus atores, através de suas próprias características, das características do sistema escolar e das propriedades do macrossistema, onde todos exercem importância fundamental.

A respeito da integração do sistema, Abreu (1996) refere que quando as relações entre dois ou mais subsistemas se deterioram, todo o sistema será abalado e passará a funcionar de forma fragmentada, individualista. Este é o fenômeno que se verifica, muitas vezes, na realidade escolar. O autor cita como exemplo o professor que procura desempenhar o seu papel da melhor forma, cumprindo à risca aquilo que é estabelecido nos programas, porém indiferente a todo o resto que se passa na escola. Neste caso, a idéia de sistema encontra-se ausente, sendo a escola caracterizada por um funcionamento fragmentado.

Mas então, qual seria a função (ou as funções) atribuída à escola?

Jesus (1989) defende que a função atribuída à escola é a de socializar o aluno, ou seja de facilitar a sua adaptação à sociedade enquanto espaço de experiências e trocas interpessoais e de promoção do crescimento psicológico e do desenvolvimento da personalidade.

Segundo Costa (2000), a escola constitui o segundo plano mais importante, após a família, para a aquisição da autonomia, a construção da identidade e o desenvolvimento da personalidade dos adolescentes.

Fonseca (1994) concorda com esta premissa, ao afirmar que cabe à escola desenvolver a capacidade dos alunos em assumir um comportamento autônomo e responsável, transmitir valores, normas e regras de conduta próprias das

relações interpessoais e sociais. Além disso, este autor afirma que é também função da escola

> adquirir uma determinada especificidade na atenção prestada aos problemas concretos da vida das crianças, adolescentes e jovens: a reflexão, a articulação com o saber escolar e a análise do significado pessoal das experiências vividas seriam aspectos dessa mesma especificidade (1994, p. 14).

Isto significa facultar ao aluno um papel ativo tanto no processo de ensino-aprendizagem como na colaboração para a coesão institucional, através da solicitação de suas opiniões a respeito de aspectos relativos ao funcionamento da escola e da incumbência de tarefas que lhes possibilitem o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade em relação à mesma (Taborda-Simões, Formosinho e Fonseca, 2007).

A educação escolar, para Fernández Sierra (1993), vai muito além da mera acumulação de conhecimentos disciplinares ou da ajuda na escolha de uma profissão. Ela consiste em ensinar o aluno a compreender o mundo em que vive, tornando-o capaz de interpretá-lo e transformá-lo, a fim de defender a liberdade individual e coletiva, respeitar todos os seres humanos, incluindo ele mesmo e ser capaz de decidir autonomamente.

No entanto, apesar de as funções atribuídas à escola pelos diversos autores formarem um conjunto de intenções ricas e importantes para o desenvolvimento e crescimento de seus alunos, elas mostram-se pouco visíveis nas práticas cotidianas.

O que ocorre nos sistemas educativos atuais é que, na realidade, estes pouco contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, privilegiando a transmissão de conhecimentos ao desenvolvimento e à aquisição de atitudes, valores e competências (Fonseca, 1994). Neste caso é atribuída ao professor a função de “dar aulas”, ou seja, transmitir uma acumulação de conhecimentos e aos alunos o papel de “assistir as aulas”, sendo apenas receptores passivos deste conteúdo (Jesus, 1989).

Todavia, as relações estabelecidas por esses papéis não vão ao encontro dos interesses e necessidades das interações humanas. De acordo com Ventura de Pinho, ao docente não pode mais ser atribuído o papel de

> depositário da ciência, aquele que tudo sabe. Se era, antes, o mestre ao serviço do saber, agora, já não é senão o mediador, o elo de ligação entre o saber e o grupo que ele deve conduzir em direcção à aquisição desse saber (1991, p. 85).

A transmissão de um saber é importante, porém é necessário que se faça uma reflexão crítica a respeito dele, para que se possa compreender o sentido da escola, o sentido da aprendizagem e do saber, determinando assim a formação pessoal e social do aluno.

Jacinto (2004) questiona se a escola portuguesa de hoje responde à variedade de questões impostas pela diversidade de grupos que cada vez mais têm acesso a ela. E complementa afirmando ser necessário o desenvolvimento do reconhecimento do papel social que a escola desempenha, de modo que não seja considerada apenas como depositária das diferentes gerações.

Faz-se então necessário criar atividades que salientem o papel ativo do aluno dentro da escola,

> estimulando iniciativas que promovam a sua responsabilização, impulsionando o contacto com o diferente, desafiando os equilíbrios estabelecidos e promovendo a emergência de um pensamento cada vez mais rico e de uma acção cada vez mais consciente (Fonseca, 1994, p. 15).

Deve-se também interferir no sentido de aumentar a qualidade do processo formativo, através de intervenções diretas junto aos alunos adolescentes, indo além das aprendizagens tradicionais dos conteúdos programáticos e debruçando-se, por exemplo, sobre atividades que os façam refletir acerca do que lhes foi ensinado, possibilitando a assimilação do conteúdo e a construção de um significado pessoal àquilo que se aprende em sala de aula.

Para compreender o papel da escola na vida dos adolescentes importa perceber as suas expectativas e representações. A escola constitui para os adolescentes um espaço de grandes expectativas e desafios. De expectativas por

antecipar a entrada na vida adulta, a inserção no mercado de trabalho e a situação de não dependência em relação à família de origem; e de desafios por ser o momento do processo de desenvolvimento a atingir autonomia e responsabilidade.

Daí a importância da informação e da orientação escolar e profissional, de modo que possam auxiliar nesse momento de transição, permitindo que cada aluno esteja "ciente do conjunto de percursos possíveis de modo a permitir-lhe a cada momento a escolha do seu caminho, mesmo sabendo que ao longo do tempo este caminho vai sendo corrigido" (Jacinto, 2004, p. 240).

Cabe à escola, que deve funcionar enquanto um sistema integrado onde todas as partes interagem mutuamente, abrir um espaço para a formação pessoal e social do jovem, não de forma impositiva, ou como mera transmissora de uma série de conhecimentos registrados nos manuais escolares; mas sim como transmissora de vivências, de experiências da vida cotidiana, proporcionando ao aluno uma aprendizagem para a vida e, principalmente, a reflexão crítica acerca do que lhe é transmitido, tendo em conta sempre as mudanças permanentes nos domínios social, econômico e cultural.

Desta forma, ao jovem é atribuído um papel ativo, de quem pensa e age, buscando novos caminhos para a sua vida pessoal e para as questões mais amplas que se colocam ao longo da vida, possibilitando que ele saia de um papel passivo de receptor de informações sem sentido para o papel de sujeito ativo ao longo da vida que tem pela frente.

Após uma breve introdução acerca das funções atribuídas à escola, vejamos agora qual o seu papel e dos agentes que nela atuam na construção dos projetos de vida dos seus alunos adolescentes, bem como a importância da formação desses projetos para a vida do indivíduo. Neste caso, nos focaremos em dois agentes que acreditamos possuir papéis fundamentais no desenvolvimento do projeto do adolescente, a saber, o professor e o psicólogo escolar.

2.3 O papel da escola na construção do projeto de vida do adolescente

Em nosso entendimento, o conceito de projeto de vida engloba tanto o projeto pessoal que o indivíduo elabora – o que inclui o âmbito familiar, social, de lazer, cultural, etc. – como o projeto profissional, ou seja, suas escolhas relacionadas ao trabalho e à carreira. Assentimos aqui à definição de projeto atribuída por Fonseca como "qualquer acção que tenha a ver com a participação da pessoa na construção do seu futuro" (1994, p. 53)

Acreditamos que o projeto pessoal não pode ser dissociado do projeto profissional, uma vez que eles formam parte de um todo integrado que é o projeto de vida de um indivíduo, que, por sua vez, é constituído por um "todo" e não por partes isoladas.

Quando ao adolescente é solicitado que faça uma escolha profissional, isto é, que eleja uma determinada profissão para exercer, esta escolha não é feita isoladamente, ela é determinada por uma série de fatores. Ao escolher um caminho profissional a seguir, o sujeito elege não só o que quer fazer, mas também quem ele quer ser. A escolha profissional está intimamente ligada ao projeto pessoal. Assim, é importante que o jovem esteja consciente de quem ele é e do que deseja para si ao elaborar o seu projeto de vida.

O termo "projeto" vem do latim "*projectare*", que significa "lançar à frente", e remete a um sentido de ação, ou de um propósito de realizar algo no futuro (Rodríguez-Moreno, 2005). De acordo com Guichard (1993), o projeto está inserido em uma perspectiva temporal, em que o futuro é a parte essencial. Entretanto, é a relação entre o passado, o presente e o futuro desejado que caracterizam o projeto. Ou seja, é através de uma releitura e reinterpretação dos fatos passados e das atualidades do presente que se pode determinar um futuro, o futuro que o indivíduo deseja alcançar para si.

Um projeto não pode ser simplesmente reduzido a uma vaga intenção; definir um projeto significa refletir sobre três dimensões: a situação presente, o futuro desejado e os meios pelos quais ele pode ser realizado (Guichard, 1993; Rodríguez-Moreno, 2005). Pôr um projeto em prática deve levar sempre à

interrogação da validade dos objetivos inicialmente colocados, podendo o indivíduo, ao longo do tempo, reavaliar e redefinir objetivos e metas.

É certo que vários fatores influenciam na construção de um projeto de futuro. Porém a escola, pelo fato de ser o lugar onde o adolescente passa grande parte do seu tempo, constitui-se como um meio de forte influência tanto no seu desenvolvimento vocacional (Patton e McMahon, 1999), como na sua socialização e na formação da sua personalidade (Groisman e Kusnetzoff, 1984), aspectos que contribuem de forma fundamental na construção do projeto de vida.

Como já foi anteriormente citado, a escola deve promover o papel ativo do aluno também na elaboração do seu projeto de vida. Neste sentido, Bohoslavsky concorda ao postular que:

> Receber a instrumentação, a formação e o enriquecimento necessários para exercer uma ocupação produtiva dentro da comunidade, e deixar de ocupar um papel fundamentalmente receptivo, é a função primordial – nem sempre assumida – da educação sistemática (1998, p. 27).

Assim, mais do que um meio de reprodução social que prepara o estudante apenas para seguir determinados papéis, a instituição escolar tem por dever proporcionar a reflexão acerca dos papéis que o indivíduo exerce na vida e das diversas influências externas que interferem na elaboração de um projeto.

“Nenhum projecto é elaborado no vazio”, assegura Fonseca (1994, p. 58), o que significa que todo o mundo à volta, todo o contexto ao qual o adolesente pertence precisa ser observado. Nas sociedades contemporâneas os jovens enfrentam uma dilemática na construção de seus projetos: por um lado multiplicam-se as oportunidades existentes, por outro, a competitividade e a concorrência entre essas oportunidades tornam-se cada vez mais acirradas.

Neste contexto, importa que os projetos sejam realistas e flexíveis. Segundo Gama (2003), realistas porque implicam maturidade, assim como o conhecimento de si e do mundo; flexíveis porque devem adaptar-se às mudanças, por vezes bem rápidas, que o mundo de hoje impõe:

> Não é invulgar encontrar alunos que alimentam aspirações que um bom observador externo classifica rapidamente de irrealistas, uma vez que são de concretização muito difícil ou se encontram acima das reais possibilidades dos jovens. Daí a necessidade de se construírem projectos que sejam adequados às características dos alunos, elas próprias em processo de evolução, e às oportunidades que o meio proporciona, oportunidades estas, que os indivíduos não têm que aceitar de forma acrítica e que podem tentar transformar (Gama, 2003, p. 41).

É importante que o jovem tenha em mente que há uma realidade que envolve a emergência do projeto e que esta nem sempre levará apenas ao prazer, pois as vontades têm limites, o que, muitas vezes, pode gerar frustrações (Fonseca, 1994). Daí a importância da construção de um projeto flexível.

A orientação vocacional, inserida no contexto escolar, permite a reflexão acerca das escolhas que se deve fazer, contribuindo não só para a elaboração do projeto de vida do adolescente, mas também para clarificar o sentido da escola e o valor dos estudos.

Conforme Fonseca (1994), é através da percepção clara do sentido e da utilidade dos estudos e da aprendizagem escolar que se torna possível construir um projeto de vida. Podem colaborar neste sentido, em âmbito escolar, tanto os professores – através da educação para a carreira – como os profissionais de orientação. Esta estratégia "pode funcionar como uma oportunidade para integrar o desenvolvimento vocacional dos alunos no desenvolvimento global da personalidade proporcionado pelo contexto escolar" (Fonseca, 1994, p.78).

2.3.1 A educação para a carreira e o papel do professor

O movimento da educação para a carreira surge, primeiramente, nos Estados Unidos na década de setenta, em meio a um período de recessão, devido ao forte aumento do desemprego ocorrido a partir da década de sessenta. O que se apresentava era um número cada vez maior de indivíduos deixando o sistema educativo sem as competências necessárias requeridas para adaptarem-

se ao mercado de trabalho e um sistema educacional não ajustado às mudanças. Logo, formavam-se indivíduos com baixas qualificações para o mercado laboral e estudantes que não compreendiam a relação entre aquilo que aprendiam e o que utilizariam fora da escola (Montané e Martinez, 1994).

Diante destas condições, uniram-se esforços para adotar modelos de intervenção a fim de solucionar a "desarmonia" existente entre o sistema escolar e o mundo do trabalho, bem como de resolver a falta de motivação dos jovens em aprender e o seu desconhecimento do mundo profissional.

A educação para a carreira trata-se, então, de um programa que visa estimular o desenvolvimento da identidade ocupacional dos estudantes, desde o início da escolarização, através de estratégias educacionais. Segundo a definição de Hoyt (1995, citado por Pérez, 2005), a educação para a carreira seria o esforço total da educação pública e da comunidade em auxiliar o estudante a familiarizar-se com os valores ocupacionais, implementando-os em suas vidas, de forma que o trabalho seja significativo e satisfatório para o indivíduo.

Os principais objetivos da educação para a carreira são, segundo Rodríguez e Figuera (1995), que o aluno possa: i) alcançar uma consciência realista de si mesmo, ii) estar ciente das oportunidades oferecidas pelo mundo laboral, iii) compreender o momento econômico em que vive, estando preparado para as transformações aceleradas do mundo do trabalho e da sociedade, iv) aprender a escolher e a tomar decisões, v) adquirir as competências necessárias para conseguir um trabalho.

Uma forma de intervir em educação para a carreira é através da "infusão curricular", ou seja, incorporar às atividades diárias de todas as disciplinas a ênfase no desenvolvimento de carreira (Pérez, 2005). Para este fim, cabe aos professores abordar em suas disciplinas as relações entre os conteúdos que ensinam, sua utilidade e aplicação prática no mundo do trabalho (Pérez, 2005; Rodríguez, 1988; Rodríguez e Figuera, 1995), desenvolvendo competências ligadas ao trabalho, assim como o conhecimento das oportunidades educativas e profissionais e atribuindo significado aos conteúdos a serem relacionados à vida cotidiana presente e futura dos alunos (Fernández Sierra, 1993).

De acordo com este último autor, o professor pode aproveitar as possibilidades oferecidas pelos diversos temas incluídos no conteúdo programático da sua disciplina para pôr em prática atividades que justifiquem a aplicabilidade desses conteúdos, como por exemplo através de discussões a respeito das profissões relacionadas à matéria que leciona.

Montané e Martínez (1994) apontam o professor enquanto o principal dinamizador dos sucessos e fracassos, bem como um dos grandes influenciadores nas aspirações vocacionais do aluno. É importante que o professor tenha consciência do seu papel no desenvolvimento e na formação dos seus alunos, de modo que ele se mostre aberto a colaborar nesse processo.

Entretanto, para que o professor se sinta apto a atuar na educação para a carreira, não se pode deixar de lado a formação que ele deve ter, de forma a capacitá-lo para este tipo de trabalho. Segundo Rodríguez e Figuera (1995), muitos são os professores que desconhecem a real situação do mercado de trabalho fora do mundo educativo.

Em estudo realizado por Pinto, Taveira e Fernandes (2003), as autoras analisaram as perspectivas de estudantes e professores em relação ao papel destes no desenvolvimento vocacional dos primeiros. A confirmação da força de influência dos docentes, reconhecida por eles próprios e pelos alunos, demonstra a necessidade de incluir na formação de professores conteúdos relativos à natureza do processo de desenvolvimento vocacional ao longo da vida, à relação de complementaridade existente entre o desenvolvimento acadêmico e vocacional, como também “planos da influência do professor na promoção do desenvolvimento vocacional dos estudantes” (Pinto, Taveira e Fernandes, 2003, p. 54).

Além da importância da formação oferecida ao professor, é fundamental também que este faça uma reflexão a respeito de sua própria escolha pela carreira docente e das outras escolhas que fez na vida. Portanto, para que o professor assuma seu papel de facilitador na construção do projeto de vida do aluno, faz-se necessário que ele mesmo esteja ciente do projeto que elaborou para sua vida.

Para formar indivíduos com capacidade de elaborar seus projetos de vida, o professor deve estabelecer uma relação pedagógica de qualidade, percebendo cada aluno na sua individualidade, mas também compreender que este aluno está inserido num contexto maior e que ele não se resume a apenas um aluno adolescente, ele também é filho, amigo, cidadão, dentre outros papéis que o adolescente exerce em sua vida.

Neste sentido, Ventura de Pinho, ao abordar a concepção rogeriana acerca do papel do professor, afirma que "o formador, uma vez que este já não aceita ser chamado de professor no sentido tradicional, deve perceber e aceitar o outro como um ser independente, livre, com os seus pontos de vista e as suas esperanças" (1991, p. 91). A aplicação desta teoria à prática pedagógica implica em posicionar o aluno no centro da interação educativa. Desta forma, o educador é visto como facilitador do processo de mudança e maturação, através da "compreensão empática" (Ventura de Pinho, 1988; 1991).

De acordo com a investigação de Janela (2003), acerca da opinião dos alunos a respeito da influência do professor em seu percurso escolar, esta influência é bastante sentida pelos jovens, principalmente i) no despertar do interesse e da motivação pelos saberes, ii) na aquisição de conhecimentos, iii) no aconselhamento de cursos ou áreas e na abertura de perspectivas.

O professor deve reconhecer o peso do papel que exerce sobre seus alunos, para que esta influência seja encarada de forma positiva pelo adolescente, sobretudo em sua formação pessoal e na estruturação do seu projeto pessoal e profissional.

Para concluir, é importante ressaltar que a infusão curricular dos aspectos da educação para a carreira, através da intervenção do professor, não exclui o trabalho do psicólogo em orientação vocacional. Na realidade, acreditamos que um trabalho complementa o outro. Enquanto a educação para a carreira possui um caráter mais educativo, a orientação passa por questões mais aprofundadas e subjetivas do indivíduo.

2.3.2 A orientação vocacional no contexto escolar

O adolescente, em seu processo de organização das informações adquiridas ao longo da vida, de desenvolvimento da identidade pessoal e profissional e da elaboração do seu projeto de vida necessita do apoio da família, e dos professores, sendo também importante o auxílio de psicólogos especializados nos serviços de orientação.

A integração da orientação vocacional no sistema educativo é, destacadamente, uma forma eficaz de auxiliar o adolescente na construção do seu projeto de vida. A escola pode ser considerada como sede privilegiada, já que muitas vezes é a única oportunidade que os jovens têm para aceder a um processo de orientação vocacional.

De acordo com Taveira (2004), os serviços de orientação possuem inúmeras vantagens tanto na dimensão social, como na individual. No plano social, os serviços de orientação possibilitam que os alunos se impliquem na educação, na formação profissional e no mundo do emprego, reduzindo as taxas de abandono escolar; facilitam a transição escola-mercado de trabalho ao preparar para as escolhas vocacionais e para lidar com as fases de transição vocacional e reduzem a exclusão social, ajudando os jovens a evitar essa mesma exclusão.

A nível individual, a mesma autora considera que os serviços de orientação constituem "uma importante estrutura de ajuda psico-educacional e um instrumento de dignidade humana e de flexibilidade pessoal" (Taveira, 2004, p. 217), pois auxiliam o indivíduo a gerir o seu próprio processo de desenvolvimento vocacional e a participar ativamente em sua escolha profissional e na construção da sua carreira.

Apesar de possuir características que são fundamentais para a ativação do desenvolvimento psicológico e vocacional do jovem aluno, a orientação vocacional nem sempre encontra-se integrada no contexto escolar, o que significa que, ainda hoje, nem todos os jovens têm acesso a um serviço de orientação vocacional.

Em Portugal, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) nas escolas foram estabelecidos no início da década de 90. Conforme o Decreto-lei nº 190/91 de 17 de Maio, que cria os Serviços de Psicologia no âmbito do Ministério da Educação, o papel da orientação educativa

> é o de acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses, aptidões, intervindo em área de dificuldade que possa surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projecto de vida.

Segundo Pinto, os SPO foram criados com o objetivo de reforçar

> a necessidade de apoiar crianças e jovens ao longo da sua trajectória educativa – no plano do sucesso escolar, na definição e prossecução de objectivos de vida, na opção por percursos formativos ou na transição para a vida activa, na avaliação das exigências e consequências das decisões e na sua eventual reformulação, enfim na configuração e na implementação do seu papel de estudantes (2004, p. 185).

No entanto, apesar de proporem o acompanhamento ao longo do percurso escolar, as intervenções dos serviços de orientação têm-se concentrado, sobretudo, na fase de transição para o ensino secundário, atuando em momentos de decisões pontuais, em detrimento dos processos de desenvolvimento vocacional e da elaboração de um projeto de vida (Fonseca, 1994; Pinto, 2004; Taveira, 2004), limitando-se a um curto espaço de tempo e acabando por contemplar uma minoria de alunos.

A eficácia da intervenção se relaciona diretamente com a importância que a ela é atribuída em meio escolar. Entretanto, a experiência portuguesa revela que ainda são raras as escolas que assumem “a orientação como parte relevante do próprio processo educativo” (Pinto, 2004, p. 191). A orientação acaba por ser uma intervenção à parte do processo educativo e não vista como atividade integrante do processo de educação e formação oferecido pela escola.

Para que os serviços de orientação concretizem os seus pressupostos iniciais, em benefício do aluno e de toda a comunidade escolar, parece

imprescindível a união de forças de todos os atores do contexto escolar, integrando os objetivos educativos através de práticas articuladas.

Cabe ao psicólogo, técnico em orientação, intervir de forma preventiva e contínua, "enquanto catalisador do sistema de relações interpessoais dos agentes educativos" (Abreu, 1982, citado por Jesus, 1989, p. 11), através de uma perspectiva desenvolvimentista e relacional, de modo a auxiliar na otimização dos recursos de cada aluno. Neste caso, e segundo Bomboir (1991), o psicólogo participa da educação, fazendo com que a orientação se torne parte integrante do sistema educacional.

O psicólogo escolar pode atuar no sentido de promover a motivação do aluno no processo de tomada de decisão e de construção do seu projeto de vida, não só através do processo de orientação vocacional, mas também pela infusão de informação vocacional e de atividades de aprendizagem e desenvolvimento vocacional nos currículos escolares, coordenando programas de educação para a carreira. Desta forma, o psicólogo deve adotar um modelo de estreita colaboração com os professores (ver quadro 1).

Quadro 1: Trabalho colaborativo entre professor e psicólogo

Assim, trata-se de encarar a orientação como um processo aberto, contínuo e diversificado, que deve ser integrado ao funcionamento do sistema escolar, "tornando-se uma componente efectiva do currículo escolar, com objectivos e actividades inseridos no projecto pedagógico da escola" (Fonseca, 1994, p. 72) e englobando todos os alunos que dela participam não apenas os que necessitam de uma intervenção pontual em situação crítica.

O contexto educativo é local privilegiado para a orientação vocacional dos adolescentes (Fonseca, 1994, Pinto, 2004). A importância da orientação nas instituições escolares tem sido assinalada, conforme Fonseca, em praticamente todos os documentos que se referem à problemática da educação, nos quais "a orientação surge como função *essencial* de qualquer sistema educativo contemporâneo"[5] (1994, p. 73).

A integração da orientação vocacional no contexto escolar proporciona ao adolescente a reflexão a respeito do verdadeiro sentido da escola, para além da aquisição apenas das competências básicas e sobre o valor instrumental dos estudos e das escolhas que se processam ao longo do percurso escolar.

É importante que os alunos percebam a orientação vocacional como algo que faz parte de suas vidas (Taveira, 2004), e que a encarem como uma forma de explorar seu mundo pessoal e o mundo do trabalho. Muito mais do que aplicar alguns testes, entrevistas ou questionários com o objetivo de clarificar, ou "descobrir" interesses, valores ou aptidões, revelando um caminho prefixado, a orientação vocacional em contexto escolar deve intervir na ativação do desenvolvimento humano, no sentido de otimizar as potencialidades do indivíduo e mobilizar seus próprios recursos para a construção de um projeto de vida autêntico, responsável e consciente.

[5] Grifo nosso.

2.4 A importância do trabalho de prevenção na escola

Como já foi exposto anteriormente no presente trabalho, a adolescência é conhecida por ser uma fase de transição, na qual o indivíduo passa por inúmeras mudanças que podem gerar momentos de crise.

Em Portugal, quando o adolescente termina o 9º ano do ensino básico encontra-se face a uma nova transição. Para que esta seja bem sucedida, a realização de uma escolha ajustada (Bohoslavsky, 1998) é fundamental. O fato de ter que decidir tão cedo por um futuro – que, muitas vezes, ainda parece tão distante – pode levar o adolescente, ainda em fase de formação de identidade, a uma situação de crise.

O mesmo ocorre no fim do ensino secundário. Neste caso, o jovem passa por um novo momento de transição: para o ensino superior, ensino profissional ou para o mercado de trabalho. Independentemente do projeto por ele estabelecido, este é um período de mudança, do qual podem emergir conflitos e ansiedades.

No que diz respeito à escolha profissional, os problemas tendem a aparecer se o adolescente não obtiver informação e orientação adequadas acerca dos cursos e saídas profissionais (Azevedo, 1999). Em estudos referidos por este autor, um terço dos estudantes que ingressam no ensino superior, quatro meses depois de iniciado o curso, lamenta as suas escolhas. Assim, "bom seria que se estudasse aprofundadamente, procurando agir sobre os problemas antes que eles frustrem muitos jovens e se apresentem como sem solução" (Azevedo, 1999, p.132).

Segundo Campos (1980), durante o seu desenvolvimento o indivíduo confronta-se com diversas tarefas a que correspondem situações de crise e nem sempre consegue superar esse momento sem uma ajuda especializada. Portanto, justifica-se não apenas intervir na ocasião em que a crise se instala, mas, principalmente, prevenir o seu aparecimento, visando a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Almeida alerta, ainda, para a necessidade de uma prática dos psicólogos nas escolas que possibilite "o salto de uma intervenção essencialmente avaliativa

e remediativa para uma outra de natureza mais educacional e preventiva" (2003, p. 36).

É com base nestas premissas que o presente estudo pretende abordar um modelo de orientação vocacional na escola que possa atuar como prevenção a uma futura situação de crise, conforme o modelo proposto por Cole e Siegel (1990). Este modelo assenta-se no conceito de prevenção, segundo a obra de Caplan (1980), autor pioneiro na área de prevenção em saúde mental.

De acordo com Bisquerra Alzina (1991), prevenir consiste em atuar para que um problema não apareça, ou ao menos para que seus efeitos sejam diminuídos. Gavilán (2006) define a prevenção como o processo ativo e assertivo de criar condições e atributos pessoais que visa a promoção do bem-estar coletivo e individual.

Em referência à teoria de Caplan (1980) acerca da *psiquiatria preventiva*, a prevenção pode ser categorizada em três níveis, como descrevem Groisman e Kusnetzoff (1984):

> i) a prevenção primária, que tem por objetivo reduzir a frequência de transtornos mentais de todos os tipos e tentar evitar a incidência de quaisquer perturbações ou doenças numa comunidade;
> ii) a prevenção secundária, a qual visa reduzir a duração de um número significativo de transtornos que possam ser manifestados, bem como tentar identificar e tratá-los o mais cedo possível;
> iii) a prevenção terciária, que pretende reduzir ao mínimo os prejuízos e a deterioração causados por estes transtornos.

A intervenção em orientação vocacional que propomos insere-se no âmbito da *prevenção primária*, já que se pretende intervir no sentido de evitar a aparição do problema.

Conyne (1983, referido por Bisquerra Alzina, 1991) caracteriza a prevenção primária em orientação como sendo proativa, centrada na proteção da população de risco e tem por objetivo reduzir a frequência de aparição do problema,

contribuindo para o desenvolvimento de competências para afrontar possíveis situações de risco.

O estudo da prevenção em saúde mental já foi tratado por algumas disciplinas, a saber, a Medicina Preventiva, a Psicologia Preventiva, a Higiene Mental e a Psicoprofilaxia (Gavilán, 2006).

Ainda conforme esta autora, a Psicologia Preventiva tem por objetivo reunir esforços, tanto no aspecto teórico como no prático para desenhar, implementar e avaliar estratégias ativas de intervenção, que possibilitem a prevenção da doença e a promoção de saúde e qualidade de vida ao longo do ciclo vital.

O conceito de *psicoprofilaxia* é definido por Bohoslavsky como "toda atividade que, a partir de um plano de análise psicológica e mediante o emprego de recursos e técnicas psicológicas, procure promover o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, seu amadurecimento como indivíduo e, finalmente, sua felicidade" (1998, p.11).

Bleger (1984) afirma que as técnicas *psicoprofiláticas* podem ser utilizadas em diversas situações pelo psicólogo, como momentos do desenvolvimento normal, fases de mudança ou de crise, situações altamente significativas, como:

> 1) momentos ou períodos do desenvolvimento ou evolução normal: gravidez, parto, lactação, infância, puberdade, *juventude*, maturidade, idade crítica, velhice; 2) fases de mudança ou de crise: imigração, casamento, viuvez, serviço militar, etc.; 3) situações de tensão normal ou anormal nas relações humanas: família, escola, fábrica, etc.; 4) organização e dinâmica das instituições sociais: escolas, tribunais, clubes, etc.; 5) problemas que criam ansiedade em momentos específicos da vida: sexualidade, *orientação profissional, escolha de trabalho,* etc.; 6) situações altamente significativas, que requerem informação, educação ou direção: criação de filhos, jogos, lazer para todas as idades, adoção de crianças… (Bohoslavsky, 1998, p. 12).[6]

Portanto, a orientação vocacional pode ser vista, no âmbito da adolescência, como uma medida *psicoprofilática*, uma vez que o orientador pode facilitar e auxiliar o indivíduo numa fase crítica de escolhas, visando a promoção

[6] Grifos nossos.

da saúde e a ativação do desenvolvimento psicológico e vocacional do adolescente.

Neste sentido, implementar em contexto escolar um programa que venha a prevenir possíveis crises no momento da escolha vocacional, ou ainda facilitar a passagem seja para o mercado de trabalho ou para uma nova etapa da vida escolar, pode ser de grande valia para o adolescente.

Mais do que prevenir para o presente, a intervenção em orientação vocacional previne para o futuro, uma vez que aprender a escolher um percurso profissional prepara para outras escolhas que o adolescente terá que fazer ao longo de sua vida.

A escolha por um estilo de vida, ou seja, a construção de um projeto para a vida não ocorre no vazio. O adolescente faz parte de outros sistemas, como a família, a comunidade e a escola. Segundo Gavilán (2006), a escola possui um leque de possibilidades para a sistematização e atuação em programas preventivos.

Acreditamos, pois, que a escola tem o dever de proporcionar aos seus alunos programas de intervenção e prevenção, se possível cada vez mais cedo, de forma a munir os seus alunos de "ferramentas", de competências que sejam mobilizadas e otimizadas ao longo da sua vida futura tanto pessoal como profissional.

A título de conclusão, ressaltamos que ao longo deste trabalho permeará a noção de prevenção *psicoprofilática*, ou seja, a orientação vocacional com adolescentes enquanto estratégia de prevenção, de antecipação a crises futuras e que permita criar e fortalecer conhecimentos, atitudes, habilidades e valores a fim de minimizar a crise (Gavilán, 2006) e de promover a saúde.

Encerramos este capítulo com uma afirmação de Richardson, Constantine e Walshburn que, a nosso ver, ilustra bem a importância da orientação vocacional na adolescência enquanto instrumento de prevenção, pois "… helping people choose occupations and develop careers is part and parcel of helping people live healthy and productive life" (2005, p. 61).

CAPÍTULO 3

As perspectivas clínica, construtivista e sistêmica em orientação vocacional

"… ninguém poria agora em dúvida que, se existe algo chamado "vocação", não seria, em absoluto alguma coisa inata, mas certamente adquirida"

R. Bohoslavsky

3.1 Aspectos da estratégia clínica

Rodolfo Bohoslavsky, psicólogo argentino, introduz no final da década de setenta a visão da estratégia clínica em orientação vocacional (Bohoslavsky, 1998). Fortemente influenciada pela psicanálise – corrente amplamente estudada pelos psicólogos argentinos naquela época – a estratégia clínica preocupa-se, principalmente, com a pessoa que escolhe, ou seja, *quem* escolhe, *como* o faz e quem pode *chegar a ser*.

Esta modalidade tem por proposta "resgatar a singularidade da pessoa que escolhe e os multifatores que influenciam o momento da escolha" (Filomeno, 2005, p. 26). Assim, o orientador deixa de assumir um papel diretivo, para possibilitar uma escolha autônoma do orientando que, por sua vez, exercerá um papel ativo no processo da sua própria escolha.

A visão de homem subjacente a esta teoria é aquela que rompe com o paradigma da modalidade "estatística" – baseado no ajustamento social (*the right man in the right place*) – no qual se pensa o homem enquanto um objeto de observação e orientação; ou seja, na estratégia clínica o homem é visto como um sujeito de escolhas, considerando-se que "a escolha do futuro é algo que lhe pertence e que nenhum profissional, por capacitado que esteja, tem o direito de expropriar" (Bohoslavsky, 1998, p. 21).

Além da divergência quanto à visão de homem, a estratégia clínica postula que as carreiras e profissões requerem potencialidades que não são específicas

nem estáticas, pois modificam-se ao longo da vida. Assim, as potencialidades não podem ser predefinidas, nem mesmo medidas.

Um outro aspecto que difere a modalidade estatística da modalidade clínica é o fato de esta última conceber a realidade sociocultural como um processo em constante mudança. Logo, novas carreiras e novos campos de trabalho surgem, o que impede o orientador ou qualquer outra pessoa de predizer o sucesso no futuro ou de querer ajustar o adolescente em determinada profissão.

Ao estudar a problemática vocacional através de uma perspectiva psicodinâmica, Bohoslavsky (1998) afirma que o adolescente pode chegar a uma decisão a partir do momento em que consegue elaborar os conflitos e as ansiedades que vivencia em relação ao seu futuro. Neste caso, a ansiedade não deve ser amenizada, mas sim resolvida, cabendo ao psicólogo a tarefa de esclarecer e informar, bem como de ajudar o adolescente a pensar, permitindo-lhe expressar seus sentimentos, preocupações e ansiedades diante do futuro, conceber planos realistas e ter liberdade para mudar suas idéias e definir sua própria vida.

Em seu processo de escolha o jovem recorre a identificações que estabelece ao longo da vida. Bohoslavsky (1998) aponta principalmente para as identificações com o grupo familiar, identificações com os grupos de pares e identificações sexuais (relativas aos papéis de gêneros).

O processo de orientação vocacional a partir da estratégia clínica inicia-se com uma entrevista que tem por objetivo elaborar o primeiro diagnóstico, através dos dados que são colhidos. Segundo Bohoslavsky, “o primeiro diagnóstico assume uma importância fundamental, e da eficácia de sua realização depende que o trabalho futuro não conduza a um procedimento arbitrário e caótico” (1998, p. 73).

Neste primeiro diagnóstico realiza-se o esclarecimento referente à dinâmica interna do indivíduo não focando apenas na problemática vocacional, mas no sujeito como um todo integrado. A fim de facilitar a compreensão da identidade vocacional do orientando, o autor sugere os seguintes critérios a serem seguidos no diagnóstico: i) manejo do tempo, ii) momento em que o jovem se situa quanto ao processo de decisão, iii) ansiedades predominantes, iv) carreiras

como objeto e suas características, v) identificações predominantes, vi) situações que o adolescente atravessa, vii) fantasias de resolução e viii) deuteroescolha (*como o adolescente escolheu escolher*).

Com base no primeiro diagnóstico, o orientador elabora um prognóstico para o processo de orientação do adolescente, considerando os seguintes critérios: i) a estrutura de sua personalidade, ii) o manejo da crise adolescente, iii) o histórico escolar, iv) a história familiar, v) a identidade vocacional e ocupacional e vi) a maturidade para escolher. Através do prognóstico, o orientador escolhe quais estratégias utilizará em seu trabalho com o orientando nas entrevistas subseqüentes.

O processo se dá sob a forma de entrevistas, nas quais "o entrevistado põe à prova e confronta com um especialista suas fantasias, ansiedades, temores, etc., comprometidos na escolha" (Bohoslavsky, 1998, p. 112). Ainda conforme este autor, a entrevista de orientação vocacional deve ser considerada um processo de "pensar com" o adolescente, muito mais do que apenas "pensar por" ou "pensar sobre" ele.

O vínculo entre orientador e orientando é um aspecto muito importante para o desenvolvimento do processo de orientação vocacional na estratégia clínica. Essa relação pode se dar de diferentes maneiras, de acordo com o que o orientando vem buscar.

Conforme Bohoslavsky (1998), o vínculo transferencial deve, preferencialmente, ser detectado já na primeira entrevista, para que se elabore o prognóstico e o cronograma das sessões de acordo com o que precisa ser trabalho com aquele orientando. É importante que ao longo do processo seja estimulado um vínculo de cooperação do orientando com o orientador que lhe oferece a oportunidade de aprender a escolher.

A possibilidade de criar um vínculo favorável depende também da identidade profissional do psicólogo. Uma identidade profissional madura possibilita uma atitude de aceitação e disponibilidade, indispensável para que o

orientador se dedique eficazmente à tarefa de promover a saúde[7] no processo de orientação vocacional.

Dando prosseguimento ao estudo da perspectiva clínica introduzida por Bohoslavsky, outros autores argentinos, como Müller (1988) e brasileiros, sobretudo Soares (1993; 2002), Levenfus (1997), Melo-Silva e Jacquemin (2001), dentre outros, seguiram desenvolvendo investigações e práticas neste modelo, após a morte precoce de seu precursor.

Quisemos, através deste primeiro tópico, apresentar, brevemente, algumas das principais concepções da abordagem clínica, já que nos serão úteis na compreensão do modelo de intervenção proposto nesta investigação.

3.2 A orientação vocacional sob a perspectiva construtivista

Apontaremos, inicialmente, algumas características importantes do construtivismo e essenciais para o entendimento da influência deste na orientação vocacional.

O construtivismo representa uma metateoria que vem sendo conhecida na psicologia como a terceira onda da ciência cognitiva. Com uma visão de mundo contextualizada, tem como um de seus pricípios-chave a participação ativa do indivíduo na construção da sua realidade (Savickas, 1997/1998).

Nesta abordagem, o conhecimento humano é considerado um processo de construção de atribuição de sentido – "*meaning-making*", ou construção de significações de si e da realidade (Cardoso, 2004), através do qual as experiências do indivíduo são ordenadas e organizadas (Patton e McMahon, 2006).

Assim**,** o indivíduo adquire conhecimento através do que experiencia e cria sua realidade a partir da interpretação das experiências vividas, construindo narrativas que conferem sentido à sua vida.

[7] Promover saúde aqui adquire o sentido de prevenção e psicoprofilaxia, já abordados no segundo capítulo deste trabalho.

A visão contextualista reflete-se na epistemologia construtivista de modo que, segundo essa visão, o desenvolvimento humano é um processo constante de interação entre o indivíduo e seu meio, ou seja, a "realidade" dos acontecimentos é construída "de dentro para fora" (Patton e McMahon, 2006). Portanto, os significados dos eventos, comportamentos e atitudes do sujeito só podem ser entendidos a partir da sua relação com o contexto no qual está inserido.

Uma outra contribuição de grande importância ao construtivismo é o poder da linguagem em construir significados. De acordo com os autores construtivistas, o sujeito constrói a realidade através de uma linguagem comum, confirmando a tese de que as crenças e idéias são socialmente e culturalmente construídas.

Savickas (1995, citado por Patton e McMahon, 2006) enfatiza que os conceitos lingüísticos e suas definições não espelham a realidade, mas sim inscrevem significados. A linguagem é então considerada fundamental para a elaboração do conhecimento humano, a fim de alcançar novos significados e promover a mudança.

O construtivismo surge na área da orientação vocacional e do aconselhamento de carreira, em consonância com a emergência das concepções pós-modernas sobre o desenvolvimento e a orientação vocacional. De acordo com Schultheiss (2005), esta abordagem emerge na literatura da Psicologia Vocacional como um paradigma alternativo que visa facilitar a construção de significados pessoais no contexto profissional do indivíduo.

Seguindo os princípios citados anteriormente, o processo de orientação visa auxiliar o indivíduo a organizar suas histórias pessoais, incentivando-o a refletir e revisar a relação de sua vida com sua carreira.

O processo de orientação na abordagem construtivista tem como principais características: i) o papel ativo do orientando no processo, formando uma relação de colaboração com o orientador, ii) incentivar o orientando a refletir ativamente e atribuir sentido à sua história de vida e a seu desenvolvimento vocacional e iii) a visão de mundo e de indivíduo holística e sistêmica. Estas características não estão isoladas, mas sim interrelacionadas num processo.

A natureza da relação entre orientador e orientando deve ser de colaboração, na qual tanto um como outro exercem um papel ativo, contribuindo de forma significativa no processo de orientação (Peavy, 1997; McMahon, Watson e Patton, 2005). Orientador e orientando trabalham diretamente com a experiência de vida deste último, tendo como principal finalidade, de acordo com Peavy (1998, referido por Abreu, 2003), ajudá-lo na construção de um "projeto de si mesmo", realizando um "planejamento de vida" e não somente um "planejamento de carreira".

> É a auto-construção da identidade pessoal ou do 'eu-em-projecto' que permite a cada pessoa exercitar a direcção da sua vida, tomar conta de si mesmo, planear a existência, esforçar-se por abrir e ensaiar caminhos, enfrentar riscos, resolver problemas, escolher entre "múltiplos futuros possíveis", expandir o presente em direcção a um futuro imaginado, mesmo que imprevisível (Abreu, 2003, p. 168).

Através desta perspectiva de relação colaborativa, o orientador sai da posição de *expert* para assumir um papel de facilitador da relação e do processo de exploração e reestruturação, onde ambos orientador e orientando constroem e reconstroem os significados considerados importantes na vida do indivíduo (Patton e McMahon, 2006). Assim, o papel do orientador não fica restrito à interpretação e ao fornecimento de resultados, mas trata-se de atuar como co-construtor de uma história, o que acaba por envolver aspectos como, por exemplo, a emoção.

Por esse motivo, a qualidade do vínculo estabelecido na relação entre orientador e orientando é um fator crucial para o processo de orientação. Peavy (1992, citado por Patton e McMahon, 2006) refere as dimensões através das quais o orientador vocacional sob a perspectiva construtivista deve trabalhar, a fim de promover o papel do orientando enquanto agente do seu processo, a atribuição de sentido e a negociação:

> 1 How can I form a cooperative alliance with this client (Relationship factor)?
> 2 How can I encourage the self-helpfulness of this client (Agency factor)?
> 3 How can I help this client to elaborate and evaluate his or her constructions and meanings germane to their decisions (Meaning-making factor)?

> 4 How can I help this client to reconstruct and negotiate personally meaningful and socially supportable realities (Negotiation factors)? (Patton e McMahon, 2006, p. 8).

As construções e reconstruções durante as sessões de orientação se dão pela atribuição de sentido, ou "*meaning-making*". Segundo as concepções construtivistas, o indivíduo constrói seus significados pessoais que se refletem nas experiências passadas e presentes, bem como na variedade de papéis vivenciados ao longo da vida (Neimeyer e Neimeyer, 1993; Brott, 2005).

Quando se adota uma visão holística, a questão da escolha profissional não pode ser considerada apenas como uma parte a ser tratada, mas como uma parte de um todo que é o indivíduo. Sendo assim, não se pode ignorar as influências da cultura, da família, da religião e da escola no indivíduo, assim como a influência dele próprio nestas dimensões da sociedade. Todos estes aspectos fazem parte da identidade do orientando (Santos et al., 2001).

3.3 Um olhar sobre a teoria sistêmica

A teoria sistêmica surge como uma reação à visão tradicional positivista do pensamento científico – baseada na linearidade e nas relações de causa e efeito – ao introduzir uma visão holística, na qual o sistema é mais do que a soma das suas partes individuais. De acordo com Filomeno "a concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. Os sistemas são totalidades interligadas, cujas propriedades não podem ser reproduzidas a unidades menores" (2005, p.110).

O desenvolvimento da teoria sistêmica se deu através de contribuições advindas de diversos campos, como por exemplo através dos teóricos Fritjof Capra, Ludwig von Bertalanffy e Kurt Lewin (citados por Patton e McMahon, 1999). No campo da física, Capra colaborou com a noção de que todas as coisas estão interligadas, impossibilitando que um objeto seja estudado isoladamente, uma vez que um fenômeno só existe em relação a outros.

Em sua obra intitulada “Teoria Geral dos Sistemas”, o biólogo alemão Von Bertalanffy (1975), afirma que

> ao contrário das forças físicas como a gravidade ou a eletricidade, os fenômenos da vida são encontrados somente em entidades individuais chamadas organismos. Qualquer organismo é um sistema, isto é, uma ordem dinâmica de partes e processos em mútua interação (Von Bertalanffy, 1949, citado por Von Bertalanffy, 1975, p. 277).

Lewin contribuiu com a sua Teoria de Campo, segundo a qual o campo é um todo em que as partes estão constantemente relacionando-se e interagindo umas às outras. A característica principal do campo é o seu aspecto dinâmico, ou seja, aquilo que ocorre em alguma parte do campo afeta todo o resto. Assim, “an individual’s behavior is a combination of intrapersonal variables influenced by variables located outside the individual and operating within his or her life space” (Patton e McMahon, 1999, p. 139).

Através das contribuições dos autores acima citados, adiantamos alguns dos aspectos que são fundamentais para a compreensão e aplicação da teoria sistêmica[8]. São eles:

1. O todo e as partes: o foco está na totalidade do sistema, ou seja, o todo é mais do que a soma das partes. Tradicionalmente, as teorias de orientação e desenvolvimento vocacional focalizavam em conceitos específicos do indivíduo. Ao salientar apenas um aspecto relevante para o desenvolvimento vocacional, outros são inevitavelmente desvalorizados, assim como a interação entre eles, proporcionando uma visão fragmentada do indivíduo.

2. Sistemas abertos e fechados: os sistemas vivos estão em constante troca de energia, material e informação com o seu meio, portanto são chamados de sistemas abertos (Ford, 1994). Contrariamente aos

[8] Não pretendemos fazer aqui uma abordagem exaustiva desta teoria, se não citar alguns pontos principais para a compreensão de sua implicação na orientação vocacional.

sistemas fechados que são rígidos e inflexíveis, o sistema aberto é dinâmico e só pode ser entendido na relação com o meio ao qual pertence. “Trying to understand people’s functioning separate from their contexts would be the same as treating them as closed systems” (Ford, 1994, p. 50).

3. Ênfase na dinâmica das interrelações: parte-se do pressuposto de que a causalidade é circular e não linear, pois o indivíduo encontra-se em constante mudança. Isto ocorre porque o organismo estabelece uma interação contínua com o seu contexto, influenciando-se um ao outro mutuamente.

Logo, através da perspectiva sistêmica, o indivíduo é considerado um sistema aberto, uma totalidade que não pode ser analisada separadamente do seu contexto, pois está em constante interação com seu meio, sofrendo influências de todas as dimensões presentes nesse campo.

Desta forma, a teoria sistêmica permite abordar a diversidade e a complexidade das influências no desenvolvimento vocacional do indivíduo, além de proporcionar “a congruence between theory and practice and new approaches for use in career practice” (Patton e McMahon, 1999. p. 10).

São vários os fatores presentes no meio em que o adolescente vive que influenciam em seu desenvolvimento. Esses fatores variam de acordo com a localização geográfica, momento político e econômico e principalmente com a cultura. No presente estudo optamos por abordar duas variáveis que acreditamos ser de grande importância nesse sentido: a escola e a família.

Já referimo-nos anteriormente à escola enquanto um sistema no qual o adolescente está inserido e que é considerada uma fonte de influência no seu projeto de vida. Desejamos aqui abordar a família como um sistema, pois, segundo Santos (2005), a família é apontada pela literatura como um dos principais aspectos que podem tanto ajudar quanto dificultar o jovem no momento da decisão profissional.

Quando a pessoa nasce, ela já vem encarregada em ocupar determinado lugar, além de ser depositária de diversas expectativas, desejos e fantasias dos pais e de toda a família (Krom, 2000). O indivíduo cresce com essa carga de expectativas que irá, de alguma maneira, refletir em seu desenvolvimento vocacional e no momento da escolha por uma profissão (Soares, 2002). Acaba, então, por ser inevitável que o adolescente busque fazer uma escolha profissional de acordo com os valores de sua família.

O estudo elaborado por Santos (2005) mostrou que o jovem tende a buscar o primeiro apoio na família na hora que tem de escolher por uma profissão, como também afirma Gavilán (2006). É na família que o jovem encontra o suporte para a realização do seu projeto. Conforme percebido por Santos "a família é um entre os vários facilitadores ou dificultadores do processo de escolha, mas antes de tudo tem um papel importante na realidade do adolescente e deve ser levada em consideração quando se trata de projeto de vida" (2005, p.63).

De acordo com Soares (1997, 2002), os pais constroem projetos para o futuro do filho e desejam que ele corresponda à imagem sobre ele projetada, propondo, muitas vezes, objetivos que na realidade eram sonhos seus que não puderam realizar na juventude.

A profissão dos pais e familiares e a forma como estes vivenciam suas ocupações também é fator influente na decisão do jovem. Segundo Filomeno (2005), o filho estabelece conceitos e valores acerca das profissões de acordo com o que é falado pela família.

Os filhos nem sempre reconhecem as influências familiares, pois muitas vezes elas estão implícitas na ideologia familiar (Andrade, 1997) ou podem também ser explicitadas, através de opiniões expressas pelos membros familiares. O fato é que na estrutura familiar, por vezes, o jovem sente-se forçado a seguir carreiras familiares pela pressão imposta na família. Por outro lado, conforme constatou Santos (2005), a liberdade excessiva por parte dos pais pode causar insegurança e, até mesmo, uma sensação de desamparo e dúvidas.

Faz-se importante então que o jovem considere as influências recebidas pela família, quer elas sejam explícitas, quer sejam sutis e expressas implicitamente. Segundo Andrade (1997), o reconhecimento destas influências

pode vir a colaborar com a elaboração de um projeto de futuro, pois o indivíduo pode usá-las de forma positiva e construtiva, de maneira a adequá-las aos seus próprios desejos e valores.

3.4 A avaliação qualitativa em orientação vocacional

As mudanças nas concepções teóricas em orientação vocacional exigem também alterações no que diz respeito aos instrumentos utilizados em sua prática. Uma vez que o orientador sai da posição de *expert* e a finalidade da orientação não está mais focada na objetividade dos resultados quantificáveis, mas sim na subjetividade das histórias, na atribuição de sentido e na participação ativa dos atores da orientação, o papel da avaliação muda de figura (McMahon e Patton, 2006).

As técnicas de avaliação qualitativa têm por objetivo auxiliar o indivíduo a compreender os significados e o sentido que atribui às suas experiências de vida e a construir a sua história para o futuro, baseada em seus significados pessoais, bem como refletir sobre as influências em seu projeto de vida. Segundo Goldman, este tipo de avaliação oferece ao orientador "methods of helping clients to know and understand themselves better – methods that are flexible, open-ended, holistic and nonstatistical" (1992, citado por McMahon et al., 2003, p.196).

McMahon et al. (2005) afirmam que a utilização de técnicas de avaliação qualitativa em orientação vocacional tem recebido pouca atenção na literatura, ainda que existam chamados para uma mudança na avaliação que acompanhe as transformações na força de trabalho e na sociedade. A citação de Leitão confirma que "a avaliação qualitativa tem continuado a receber menos atenção que a avaliação quantitativa e a divulgação de suas técnicas e de suas potencialidades junto aos psicólogos vocacionais tem sido muito reduzida" (2004, p. 252).

Diferente da visão positivista em que os critérios de avaliação deveriam ser normativos e estatísticos, a avaliação qualitativa possui critério prioritariamente interpretativo e fenomenológico (Neimeyer e Neimeyer, 1993). A avaliação

qualitativa não tem por objetivo predizer o futuro do orientando (Whiston e Rahardja, 2005), assim como

> o resultado do processo não pode ser avaliado em termos de se ter conseguido encontrar o perfil que mais fielmente retrata o sujeito, mas sim em termos do indivíduo ter sido capaz de identificar e perceber as motivações mais profundas e as formas de funcionamento psicológico subjacentes ao seu comportamento (Leitão 1994, citado por Leitão, 2004, p.254).

A avaliação qualitativa é considerada mais integrativa e holística, uma vez que foca nas experiências subjetivas do orientando (McMahon e Patton, 2006), através das narrativas e significações de suas histórias de vida, sempre preocupando-se com o contexto em que ele está inserido. Conforme Whiston e Rahardja (2005), este tipo de avaliação enfatiza a visão holística, pois o indivíduo e seus fatores – como interesse, habilidade e personalidade – não são avaliados isoladamente, mas sim integralmente (McMahon et al., 2003). Logo, como afirma Scharf (2007), inventários e testes que são padronizados não seriam eficazes para esta finalidade.

O foco no contexto e nos processos sociais parte da premissa de que a visão de mundo de uma pessoa não é estática e é constantemente influenciada pelos contextos históricos e culturais que estão continuamente em desenvolvimento. Whiston e Rahardja (2005) frisam a importância da avaliação qualitativa, pois suas técnicas incorporam questões como raça, etnia, *status* socioeconômico, orientação sexual e necessidades especiais, ou seja, técnicas que vão de encontro às necessidades e ao contexto no qual está inserido o orientando, tornando a orientação vocacional uma prática mais individualizada (McMahon et al*.,* 2003).

Conforme Schultheiss (2005), a avaliação qualitativa se dá entre a conexão das experiências do orientando e os sistemas de influência importantes, como por exemplo, a família e as relações interpessoais. É um processo dinâmico, em que novas significações e *insights* surgem, gerando mudança na pessoa ao longo do processo, num *continuum*, no qual tanto orientador como orientando fazem a mudança acontecer.

Trabalhar com a história de vida do indivíduo faz com que ele se envolva no processo de maneira ativa, e não apenas como alguém que responde passivamente a testes. No entanto, a orientação acaba por tornar-se um processo mais longo, no qual são utilizadas diversas técnicas através das quais o psicólogo desenvolve um trabalho mais intensivo que requer sua participação ativa do início ao fim, além do estabelecimento de uma relação de confiança e envolvimento.

Neste sentido, Leitão (2004) refere que a intencionalidade do orientador torna-se evidente tanto através da forma como prepara a sessão, escolhe as técnicas, os materiais, organiza e estrutura o processo, assim como na fase de processamento, no modo como estabelece o vínculo com o orientando, o escuta, coloca as questões, reforça e valoriza o desenvolvimento do indivíduo no decorrer da orientação.

Ainda conforme essa autora, "cabe ao psicólogo não só guiar os clientes nas actividades a desenvolver mas também questioná-los acerca dos conteúdos por eles referidos, de forma a capacitá-los a explorar, examinar e avaliar mais em profundidade experiências de vida (…)" (Leitão, 2004, p. 256). Assim, o sujeito pode reconhecer o contributo do contexto onde essas experiências ocorreram, permitindo assim a significação subjetiva dessas vivências, promovendo o autoconhecimento e auxiliando em suas escolhas futuras.

O desenvolvimento de técnicas de avaliação qualitativa implica criatividade, uma vez que o orientador pode desenvolver suas próprias técnicas (McMahon et al., 2003) ou personalizar uma técnica já existente de modo a que se adapte melhor a seu cliente (McMahon et al., 2005). Entretanto, como afirmam os autores, a avaliação qualitativa não implica a falta de rigor e as técnicas devem estar sustentadas por perspectivas teóricas.

De acordo com Whiston e Rahardja (2005), a falta de evidências de validação e as influências subjetivas do orientador podem consistir em limitações ao uso das técnicas de avaliação qualitativa. No entanto, a perspectiva da avaliação qualitativa não tem por objetivo generalizar ou elaborar conclusões acerca do futuro de populações ou comportamentos. Segundo Leitão, nesta perspectiva a validade científica das técnicas não está na avaliação das características psicométricas, mas sim na "avaliação dos resultados ou efeitos da

sua utilização, em função dos objectivos prosseguidos pela intervenção" (1994, p. 87).

Whiston e Rahardja sugerem que a avaliação qualitativa em orientação vocacional "should consist of small, simple, and sequentially logical steps. These small steps should flow logically and provide a focused, yet flexible process that promotes a sense of hope in clients" (2005, p. 376).

Uma série de estratégias e técnicas pode ser utilizada para facilitar o autoconhecimento, a expressão de sentimentos (Patton e McMahon, 2006), a aprendizagem e gerar novas significações, sempre visando promover uma exploração holística e uma prática reflexiva.

Alguns exemplos de técnicas utilizadas para explorar as narrativas de histórias de vida em orientação são: autobiografias, linha da vida, escolha de cartões, interrelação de papéis de vida, mapa do espaço de vida (Leitão, 2004; McMahon e Patton, 2006; Schultheiss, 2005; Brott, 2005; Parker, 2006), entrevistas (Bohoslavsky, 1998; Schultheiss, 2005), genogramas (Leitão, 2004; Soares, 1997; Schultheiss, 2005).

Soares (1993a) sugere ainda que também podem ser utilizadas num processo de orientação com base em avaliação qualitativa técnicas de dinâmica de grupo, de relaxamento, de recreação, de psicodrama, de sensibilização, de improvisação e teatro, desde que o orientador tenha sempre em mente os objetivos que quer alcançar.

3.5 Pressupostos do modelo de intervenção

A proposta de orientação vocacional que desenvolvemos aqui consiste na integração de pressupostos das abordagens anteriormente apresentadas, através do uso de técnicas de avaliação qualitativa.

Gostaríamos de ressaltar alguns pontos em comum dessas três modalidades que permitem a elaboração de um programa integrativo. Estes aspectos podem ser considerados conceitos-chave para a compreensão do modelo de orientação que propomos:

- Visão holística: compreensão do indivíduo em sua totalidade;
- Contextualismo: importância do contexto, o sujeito encontra-se em constante interação com seu meio, o que implica no enfoque das influências exercidas por essa interação;
- Papel ativo do orientador e do orientando: ambos participam de forma ativa no processo, formando um vínculo relacional de colaboração.

A partir desses preceitos, elaboramos um programa de orientação vocacional que tem por objetivo ir além do simples auxílio ao adolescente na realização de uma escolha profissional pontual, mas poder ajudá-lo a construir o seu projeto de vida. Através das técnicas de avaliação qualitativa, o adolescente participa ativamente em seu processo de orientação, o que proporciona a ativação do seu desenvolvimento psicológico e vocacional.

Ao levar em conta o contexto no qual o orientando está inserido, aspectos como as mudanças no mercado de trabalho e na sociedade, as influências escolares, familiares, dos pares, da cultura, etc. são extremamente relevantes para a compreensão de si mesmo e do seu processo de tomada de decisões.

Não se trata, portanto, de fornecer respostas prontas ao jovem, mas sim de ajudá-lo a se conhecer melhor e, desta forma, refletir a respeito dos seus valores e objetivos de vida, fazer suas próprias escolhas e tornar-se capacitado para tomar decisões ao longo de toda a sua vida.

Neste sentido, Campos refere que

> A ajuda para a elaboração do projecto vocacional não consiste em indicar ao indivíduo um caminho para que está destinado, nem em dar-lhe um parecer sobre a melhor escolha a fazer; consiste em criar condições para que tome decisões, elabore um projecto e assuma a responsabilidade da sua execução (1980, p. 200).

Para participar nesta modalidade de orientação é importante que o orientando sinta-se motivado, pois o seu envolvimento e o seu empenho no processo são fundamentais, uma vez que tem um papel ativo em sua orientação. Assim, essa perspectiva pressupõe o desenvolvimento de uma relação específica

entre o sujeito e o psicólogo, baseada na confiança, pois, conforme Leitão (2004), cabe ao psicólogo o papel de apoiar o sujeito, encorajando-o a relatar suas experiências e sentimentos vivenciados, bem como compartilhar com ele as dúvidas e questões levantadas pelos temas abordados ao longo do processo.

Numa perspectiva sistêmica, sugerimos ainda um trabalho a ser realizado com pais/encarregados de educação e professores, no sentido de complementar a intervenção do psicólogo orientador com os adolescentes.[9]

Uma proposta de trabalho com os pais/encarregados de educação e professores pode ser a organização de grupos de reflexão e discussão que permitam situá-los a respeito da fase da adolescência, dos problemas, dificuldades, ansiedades e expectativas que despertam em seus filhos/alunos neste momento. Essas reuniões podem ser coordenadas pelo psicólogo de orientação, objetivando a reflexão dos destinatários acerca da influência que exercem sobre a elaboração do projeto de vida dos adolescentes.

O que pretendemos com a proposta deste programa é que a prática da orientação vocacional se volte para o desenvolvimento humano (Abreu, 2003), que seja um trabalho que possa antecipar-se a uma situação de crise, proporcionando assim a prevenção, que seja instrumento de "psicoprofilaxia individual e social por excelência, pois orientar vocações de acordo com a modalidade que traçamos é orientar para a vida" (Bohoslavsky, 1998, p. 137).

[9] Apesar de reconhecermos a importância do trabalho com pais/encarregados de educação e professores, no âmbito deste trabalho não foi possível realizar este tipo de intervenção. No entanto, sugerimos esta abordagem para investigações futuras.

CAPÍTULO 4

Metodologia da Investigação

"A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância"

M. Goldemberg

4.1 Contextualização da questão a investigar

A fim de contextualizar as motivações que nos levaram à realização deste trabalho de investigação, apresentamos algumas fundamentações que, a nosso ver, justificam as questões e objetivos que levantaremos mais à frente:

- Como já foi anteriormente referido, facultar aos alunos adolescentes um processo de orientação vocacional que os auxilie na construção do seu projeto de vida, é um trabalho de extrema importância para a ativação do desenvolvimento psicológico destes alunos, prevenindo futuras crises frente a escolhas que estes jovens terão que fazer ao longo da vida;

- A escola é considerada um local privilegiado para a promoção deste tipo de intervenção, constituindo-se em um meio de forte influência, tanto no desenvolvimento vocacional, quanto na socialização e formação pessoal do adolescente (Patton e McMahon, 1999; Groisman e Kusnetzoff, 1984 Fonseca, 1994; Pinto, 2004; Taveira, 2004);

- O mundo do trabalho encontra-se diante de um momento de transformação, o que acaba por impôr a necessidade de se refletir acerca dos modelos de orientação vocacional até então utilizados (Savickas, 1997/1998; Savickas, 2000; Peavy, 1997). Isto significa repensar a teoria e a prática em orientação vocacional, adotando novas formas de intervenção

que sejam condizentes com as mudanças da sociedade, da educação e do mundo do trabalho (McMahon, Patton e Watson, 2003);

- A orientação vocacional assume, hoje, um papel fundamental na vida do indivíduo uma vez que ele é responsável pelo seu desenvolvimento vocacional e pelo progresso de sua própria carreira;

- Torna-se cada vez mais importante dar especial atenção, no momento da escolha profissional, ao contexto no qual está inserido o indivíduo, suas aspirações, desejos, expectativas e suas possibilidades reais – no que diz respeito ao seu nível socioeconômico, contexto familiar e competências pessoais. Deste modo, tenta-se evitar frustrações e insucessos, fatores que somados podem vir a desencadear outros problemas na vida do indivíduo, já que o aspecto profissional reveste-se de grande importância na vida do ser humano.

Diante do problema exposto, optamos por aplicar um programa de orientação vocacional a um grupo de alunos adolescentes de um colégio, localizado no Distrito de Coimbra. Este programa encontra-se fundamentado nas perspectivas que apresentamos ao longo do terceiro capítulo e será apresentado em sua complexidade mais à frente no presente capítulo.

A seguir, levantamos algumas questões que desejamos investigar no âmbito deste estudo:

- Qual seria a eficácia de um programa de orientação vocacional baseado em avaliações qualitativas e na participação ativa do orientando?

- Será possível e/ou viável a aplicação de um programa como este, com tais pressupostos, em contexto escolar português?

- Qual a percepção do adolescente acerca deste programa?

- Ocorrerão mudanças no processo de escolha da profissão e construção do projeto de vida do adolescente após ser submetido a tal programa?

- Qual poderá ser o impacto deste estudo na transformação das práticas de orientação vocacional hoje utilizadas?

De acordo com Goldemberg, em pesquisa qualitativa "é muito frequente que surjam problemas que não foram previstos no início da pesquisa e que se tornam mais relevantes do que as questões iniciais" (2005, p. 35), portanto estas questões foram levantadas, porém sabendo-se que poderiam vir a ser alteradas ao longo do percurso da investigação.

Ainda por se tratar de uma investigação qualitativa, optamos por não elaborar hipóteses predefinidas, uma vez que, segundo Bogdan e Biklen, é o próprio estudo que estrutura a investigação: "o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos" (1994, p. 51).

4.2 Definição dos objetivos

Frente à contextualização do problema anteriormente apresentado, ou seja, da necessidade de se reavaliar as teorias e práticas em orientação vocacional, a proposta deste estudo é de criar um programa com base em novas perspectivas, que sejam condizentes com as transformações ocorridas no mundo do trabalho e na sociedade e que atenda às necessidades dos adolescentes em momento de escolha profissional.

Assim, esta investigação tem por objetivos:

- Implementar, em contexto escolar, um programa de orientação vocacional através de técnicas de avaliação qualitativa, com vistas a auxiliar e a

facilitar esse processo de escolha e de construção do projeto de vida do adolescente;

- Possibilitar a ativação do desenvolvimento psicológico e vocacional dos adolescentes sujeitos da pesquisa, prevenindo uma situação de crise frente às suas escolhas;

- Avaliar o impacto e o efeito deste programa nos participantes do estudo;

- Perceber como os alunos recebem este modelo diferente de orientação vocacional;

- Colaborar para a produção de conhecimento e atualização das teorias e práticas em orientação vocacional.

4.3 Opções metodológicas

Esta investigação inscreve-se no paradigma de investigação qualitativa, incidindo-se num estudo de caso. Devido ao seu caráter exploratório, a metodologia qualitativa favorece a compreensão do fenômeno em sua complexidade e suas peculiaridades, segundo a perspectiva dos participantes do estudo (Coutinho & Chaves, 2002).

De acordo com Goldemberg, a investigação qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica do grupo pesquisado, ao invés disso

> A quantidade é então substituída pela intensidade, pela imersão profunda – através da observação participante por um período longo de tempo, das entrevistas em profundidade, da análise de diferentes fontes que podem ser cruzadas – que atinge níveis de compreensão que não podem ser alcançados através de uma pesquisa quantitativa (2005, p. 50).

Portanto, o uso desta metodologia aplica-se bem a nossos objetivos, já que desejamos obter dados como percepções, expectativas, sentimentos, atitudes e opiniões, itens estes que não devem ser quantificados, pois variam de pessoa para pessoa.

Os investigadores da abordagem qualitativa interessam-se mais pelo processo do que propriamente pelos resultados ou produtos (Bogdan e Biklen, 1994), sem a preocupação em fixar leis ou produzir generalizações (Goldemberg, 2005). O importante é estudar o fenômeno em sua totalidade, através de uma perspectiva holística (Patton, 1990).

O estudo de caso consiste, de acordo com Bogdan e Biklen, "na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico" (1994, p. 89) e no estudo aprofundado da singularidade de um caso (Stake, 1994).

Com o objetivo de apreender a totalidade e complexidade de uma dada situação, o estudo de caso consiste em um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, de onde se pretende extrair o maior número de informações detalhadas, através de diferentes técnicas de pesquisa (Goldemberg, 2005; Coutinho e Chaves, 2002).

O caso, objeto de estudo desta pesquisa, consiste em um grupo de alunas do 11º ano, o qual foi submetido à aplicação de um programa de orientação vocacional através de técnicas de avaliação qualitativa, previamente elaborado sob as perspectivas teóricas que sustentam nossos pressupostos, em seu contexto escolar.

Assim, foram recolhidas informações exaustivas durante as entrevistas individuais, com cada aluna participante e, a seguir, no decurso do processo de orientação vocacional (aplicação do programa), visando captar a totalidade do caso.

Logo, para que pudéssemos encontrar respostas às questões anteriormente expostas e atingir os objetivos pretendidos, foram utilizadas como estratégias de coleta de dados: entrevistas individuais semi-estruturadas (Yin, 1994), observação participante durante a aplicação do programa – acrescidas por

notas de campo (Yin, 1994; Coutinho e Chaves, 2002; Cohen e Manion, 1980) – e, finalmente, uma avaliação do processo em grupo gravada em áudio.

De acordo com Coutinho e Chaves, "o resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular (…) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas" (2002, p. 150). O termo notas de campo refere-se, segundo os autores, a todos os dados recolhidos ao longo do estudo, incluindo não só as notas de campo, mas também transcrições de entrevistas e outras informações eventualmente coletadas.

A observação participante é um modo de observação no qual o investigador não é apenas um observador passivo, ele assume uma variedade de papéis, podendo participar dos eventos a serem estudados (Yin, 1994).

No presente estudo, a investigadora assume um papel participativo ao ser, ao mesmo tempo, orientadora vocacional do grupo, o que permite que esta desenvolva, segundo Cohen e Manion (1980), uma relação mais íntima e informal com o grupo que observa.

No entanto, este tipo de relação pode vir a ser um dos maiores problemas da observação participante, pois aumenta a chance de inferências (*biases*) por parte do investigador. Como afirma Yin: "the investigator has less ability to work as an external observer and may, at times, have to assume positions or advocacy roles contrary to the interests of good scientific practices" (1994, p. 89).

Por outro lado, o fato de o investigador-participante passar muito tempo no terreno recolhendo dados "permite uma análise e comparação contínuas dos mesmos, um refinamento de constructos e uma progressiva correspondência entre as categorias científicas e a realidade observada" (Vieira, 1995, p. 130). Além disso, segundo a autora, ao desempenhar o papel de observador-participante no contexto natural, o investigador tem a possibilidade de testemunhar de forma mais exata as vivências e os processos dos sujeitos.

Para evitar que a fidelidade interna do estudo seja afetada por inferências do investigador, Vieira sugere que as descrições sejam realizadas com um nível de inferência (*bias*) baixo, de modo a "relatar, o mais literalmente possível as conversas com os participantes e fazer descrições das notas tiradas, de modo concreto e preciso" (1999, p. 100).

Esta mesma autora assegura que a fidelidade em investigação qualitativa tem a ver não com os instrumentos em si, mas com a consistência do estilo interativo do investigador, já que este é o principal instrumento do estudo, com o seu tipo de recolha e análise dos dados, bem como da interpretação que faz dos significados individuais, apreendidos ao decorrer do trabalho feito com os participantes.

Em termos de fidelidade externa, o investigador deve fazer uma descrição detalhada, pormenorizada (Coutinho e Chaves, 2002) e com rigor, sendo o mais claro e exato possível na descrição do seu próprio papel, da escolha dos participantes, das situações e condições sociais que se apresentam e dos métodos de recolha e análise dos dados (Vieira, 1999). Esta descrição pormenorizada permite uma maior credibilidade no estudo de caráter qualitativo.

Stake (1995) considera que para aumentar a credibilidade do estudo, o investigador deve confirmar as interpretações que faz, e para isso deve valer-se da triangulação. No caso do presente estudo, será utilizada a triangulação de diferentes fontes de informação, pois assim, e segundo Yin "the potential problems of construct validity also can be addressed, because the multiple sources of evidence essentially provide multiple measures of the same phenomenon" (1994, p. 92).

No que diz respeito especificamente à validade interna, o que se pretende é responder à questão: "será que o significado atribuído pelo investigador aos fenómenos observados está de acordo com as percepções dos sujeitos que os vivenciam habitualmente?" (Vieira, 1999, p. 105). Ou seja, as categorias construídas pelo investigador devem ter o mesmo significado para os participantes. Para confirmar estas construções, Stake (1995) sugere o "member checking", no qual o participante do estudo lê os dados interpretados pelo investigador a respeito dele, concordando ou não e alterando a linguagem ou a interpretação caso seja necessário.

Segundo Bassey (1999), em um estudo de caso questões relativas à validade externa não são significativas, já que o caso é escolhido pelo investigador pela sua singularidade e não como um exemplo típico a ser representado.

Assim, como afirma Filomeno (2005), ao basear-se num caso não se pretende generalizar, pois, de acordo com Stake (1995), não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o próprio caso.

O que visamos, através do estudo deste caso, é estabelecer uma proposta de intervenção em orientação vocacional, com ênfase na singularidade do caso e na experiência subjetiva da orientadora/investigadora e dos participantes acerca deste (Freebody, 2003).

4.4 Sujeitos participantes

A amostra desta investigação é composta por um pequeno grupo de alunas do 11º ano do ensino secundário, de um colégio privado no Distrito de Coimbra. Este grupo é composto por um número de 5 sujeitos, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, todos do sexo feminino (ver Tabela 5).

Os sujeitos participantes foram selecionados após a apresentação da proposta do trabalho feita pela investigadora durante uma aula, com a devida autorização previamente concedida pela direção do colégio. Inscreveram-se no programa aqueles que tiveram interesse em participar, de forma voluntária, sem qualquer imposição da investigadora ou da escola. Os alunos interessados levaram uma carta aos encarregados de educação explicando o processo e trouxeram de volta a autorização assinada pelo encarregado.

Este era, sem dúvidas, um dos requisitos para que o processo de orientação e de investigação pudesse se desenvolver de maneira a atingir seus objetivos iniciais: a participação por espontânea vontade e por motivação dos próprios participantes, o que propicia um maior comprometimento com o processo e com o grupo.

Tabela 5: Caracterização das participantes

Participantes[10]	Idade	Curso Secundário	Já possui alguma idéia de qual profissão deseja seguir?	Há quantos anos estuda neste colégio?
Sara Cristina	16	Ciências Sociais e Humanas	Não	13
Ana Vitória	16	Ciências e Tecnologias	Sim	13
Daniela	16	Ciências Sociais e Humanas	Sim	13
Micaela	17	Ciências Sociais e Humanas	Não	5
Rita Patrícia	17	Ciências e Tecnologias	Sim	7

A opção por alunos do 11º ano deve-se ao fato de este ser um ano em que o adolescente começa a pensar efetivamente em uma escolha profissional, já que deve escolher uma disciplina relativa à sua área a ser cursada no 12º ano. Muito se fala a respeito da importância da orientação vocacional no 9º ano, porém o aluno do ensino secundário, mesmo já havendo optado, por uma área ainda tem muitas escolhas pela frente.

Esses jovens encontram-se próximos ao fim da escolaridade secundária, o que lhes impõe a necessidade do estabelecimento de um projeto de vida acerca do que fazer após o fim desta etapa. Ter escolhido por uma determinada área no 9º ano não significa que já se tenha em mente um projeto para o futuro.

Daí a importância em trabalhar com alunos do 11º ano. Além disso, em termos de trabalho de prevenção, no 11º ano ainda se pode amadurecer a escolha feita, pois existe uma necessidade de decisão, mas que ainda não é urgente, já que ainda tem um ano pela frente.

A fim de realizar um trabalho mais individualizado, optou-se por restringir o grupo estudado a um número reduzido de alunos – em relação ao número de

[10] Os nomes foram alterados a fim de preservar o anonimato das participantes.

alunos existentes no 11º ano – assim, o estudo pode ser mais aprofundado tanto no que diz respeito à dinâmica do grupo, como também a cada participante em sua individualidade (Pássera e Pérez, 2005). Pretendemos não só avaliar o processo do grupo, mas também a trajetória de cada um dos participantes no decorrer do programa. Caso optássemos por um maior número de membros no grupo, a análise dos processos individuais, provavelmente, perderia qualidade.

Entretanto, a investigadora tomou conhecimento através da psicóloga do colégio e das participantes de que havia outros alunos interessados em participar (pois sentiam que precisavam de orientação vocacional), porém não obtiveram a autorização dos encarregados de educação, por se tratar de uma investigação. A partir deste dado, percebemos como ainda há famílias que não aceitam colaborar em investigação na área da educação (apesar de se beneficiarem dela), talvez por algum tipo de receio à exposição, ou, neste caso, por não desejar que o adolescente possa seguir o seu próprio caminho e fazer as suas próprias escolhas.

A opção pelo trabalho em grupo justifica-se pelo fato de ser próprio do adolescente o convívio em grupos (Soares, 1993a), que por sua vez também é uma forma de compartilhar seus sentimentos de dúvida, ansiedade e insegurança em relação às suas escolhas e a seu futuro.

A intervenção em grupo de adolescentes em orientação vocacional constitui-se em um excelente meio de trabalho "uma vez que a participação grupal leva a experiências profundas de autoconhecimento, conhecimento do outro e interação" (Carvalho, 1995, citado por Melo-Silva e Jacquemin, 2001, p.83).

A interação grupal propicia a troca de experiências e a possibilidade de identificação com os outros participantes, compartilhando, desta forma, sentimentos de dúvida, confusão e insegurança em relação ao futuro. Como refere Carvalho, o grupo auxilia o adolescente a

> compartilhar angústias, sentir aliados, companheiros, até mesmo cúmplices, enfrentando os mesmos problemas , minimizando a ansiedade, sentir que os outros vivenciam dúvidas e dificuldades, poder aproveitar de outras experiências; sentir menos solidão e menos medo de crescer, num grupo que cresce junto (1995, citado por Levenfus, 1997a, p. 258)

Desta forma, cada membro torna-se um facilitador, pois tem a capacidade de entender o outro, proporcionar *feedback* e auxiliar no conhecimento que cada um busca de si mesmo (Soares, 1993a).

4.5 Caracterização dos instrumentos

A fim de obter diversas fontes de evidências, como propõe Yin (1994), foram utilizados diferentes instrumentos para a coleta de dados neste estudo de caso.

Primeiramente, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com cada um dos sujeitos, individualmente, com o objetivo de recolher informações e aprofundar o conhecimento acerca das participantes, bem como de estabelecer o vínculo entre orientador e orientando (Pássera e Pérez, 2005; Bohoslavsky, 1998).

Optou-se pela entrevista semi-estruturada pois, desta forma, a entrevista pode decorrer como uma conversa, fazendo com que o sujeito entrevistado sinta-se menos intimidado pelas perguntas e possa responder de maneira mais natural.

A duração das entrevistas foi, em média, de 30 minutos e ocorreram em uma sala do próprio colégio, todas no mesmo dia. Durante as entrevistas foram feitos alguns apontamentos dos dados mais importantes a respeito de cada sujeito.

Foi utilizado um roteiro básico (ver Anexo 1) constituído por questões abertas, que serviu como um guia à investigadora, possibilitando aos sujeitos entrevistados falarem a respeito de suas vidas, de suas experiências e sentimentos. As perguntas do roteiro podem ser agrupadas nos seguintes núcleos que representam aspectos da vida do indivíduo:

- Pessoal: suas características pessoais, gostos;
- Familiar: com quem vive, a quem sente-se mais ligado na família, profissão dos familiares mais próximos;
- Social: se possui muitos amigos, o que gosta de fazer no tempo livre;

- Escolar: se estudou sempre na mesma escola, qual a disciplina favorita, se já repetiu o ano, identificação com professores;
- Projeção no futuro: aspira alguma profissão, como se vê no futuro, se tem algum sonho, expectativas frente ao futuro e ao processo de orientação vocacional.

O outro instrumento utilizado, fundamental para a apreensão de informações neste estudo de caso, foi o programa de orientação vocacional, constituído por técnicas de avaliação qualitativa, bem como por técnicas de dinâmica de grupo, sustentado por sólidas bases teóricas, apresentadas, principalmente, no terceiro capítulo deste trabalho.

Ao longo da aplicação do programa, a investigadora exerceu um papel de observadora participante, uma vez que interveio como orientadora do grupo, sempre recolhendo notas de campo. Ao fim de cada encontro, foi redigido um breve texto a respeito daquilo que foi observado e experienciado naquela sessão.

O programa constituiu-se de 7 (sete) encontros semanais em grupo, com uma hora e meia de duração por encontro. Acreditamos que 7 encontros constituem um número suficiente para que sejam abordados os diversos temas e questões acerca da orientação vocacional e da construção do projeto de vida do adolescente, tendo por base o referencial teórico que desejamos abordar.

Os encontros foram realizados às sextas-feiras pela tarde, de Janeiro a Março de 2008, em uma sala disponibilizada pelo colégio. A sala era ampla, porém sem iluminação natural. Continha muitas cadeiras coloridas, prateleiras de madeira e algumas mesas coloridas.

A sétima e última sessão foi gravada em áudio, após a prévia autorização dos encarregados de educação dos participantes e dos próprios. A escolha por registrar esse encontro, deve-se ao fato de que possui um caráter de grande importância para o estudo uma vez que foi o momento de avaliação do programa.

A fim de proceder a esta avaliação, foram elaboradas algumas questões ao grupo, visando obter, através de uma reflexão grupal, as percepções dos participantes acerca do processo de orientação vocacional.

Foi realizado um planejamento inicial de cada encontro. Entretanto, como assinalam Soares e Krawulski, “referenciado por sua formação teórica e prática, o orientador deve avaliar qual a melhor estratégia de trabalho para determinado momento do grupo” (2002, p. 295). Ou seja, é preciso ter flexibilidade ao planejar as atividades a serem desenvolvidas com o grupo, de acordo com a demanda e a dinâmica grupal, assim como com os objetivos gerais e específicos de cada etapa do processo. Portanto, a escolha das técnicas para cada encontro foi sendo elaborada ao longo do processo de orientação vocacional, respeitando as necessidades do grupo percebidas pela orientadora e os objetivos do trabalho.

Todavia, a estruturação do programa respeitou os seguintes passos a serem trabalhados, nesta ordem:

- Autoconhecimento
- Informação profissional
- Avaliação de interesses
- Fechamento e avaliação

A seguir, apresentamos a estruturação final do referido programa, com as técnicas utilizadas, os objetivos e os aspectos a serem observados em cada um dos encontros:

1º Encontro:

Este primeiro encontro teve por objetivo o entrosamento do grupo, o levantamento das expectativas quanto ao grupo e ao processo de orientação, bem como o esclarecimento de possíveis dúvidas ou fantasias em relação ao papel da orientadora e ao processo.

Através da adaptação da técnica proposta por Soares (1993b, p. 24), foi solicitado ao grupo que representasse, através de um desenho, suas expectativas acerca do processo de orientação, do grupo e da orientadora.

Segundo a autora,

> essa técnica pretende levantar os motivos, manifestos e latentes, que levaram os jovens a procurar a Orientação Profissional. Visa também avaliar o que eles conhecem, a fim de desmanchar estereótipos e idéias errôneas, bem como levantar suas fantasias de resolução, isto é, como imaginam resolver a situação de decisão (1993b, p. 24).

Foi solicitado que trocassem os desenhos e cada uma apresentava o desenho da colega ao lado. Após a apresentação da colega, cada uma poderia falar a respeito daquilo que queria transmitir com o desenho.

A seguir, falou-se sobre o que foi trazido, esclarecendo alguns pontos e apresentando o que seria trabalhado ao longo do programa.

Principais temas observados:

- A dinâmica de cada indivíduo;
- A dinâmica do grupo;
- Quais foram as expectativas colocadas, o que o grupo esperava do próprio grupo, do processo de orientação e da orientadora;
- Perceber o entrosamento do grupo e/ou dificuldades.

2º Encontro:

O segundo encontro teve por objetivo trabalhar a noção de temporalidade, através de uma técnica que engloba a percepção do passado, presente e futuro. Por ser ainda o início do processo, acreditamos que seria cedo para abordar a perspectiva de futuro. Deixamos então para um outro momento mais à frente no processo.

A atividade aplicada foi uma adaptação das técnicas "Viagem ao passado, presente e futuro" e "Técnica do Cartaz – Integração do tempo", ambas propostas por Soares (1993c), e teve por objetivo refletir a respeito do passado e do presente, a fim de promover a integração do tempo, fazendo com que o adolescente percebesse que o processo de escolha profissional está inserido "em um projeto de vida que vai se construindo desde que a pessoa nasce" (Soares, 1993c, p. 48).

De acordo com Guichard (1993), o projeto se estabelece a partir de um futuro que se deseja, porém ele se constrói necessariamente através da reinterpretação e reflexão acerca do presente e do passado.

A importância deste tipo de técnica consiste no fato de que "intervenções na perspectiva temporal de carreira aumentam a preocupação com o futuro e ligam o comportamento presente com as metas futuras" (Savickas, 1990, citado por Leitão, 2004, p. 258).

Através desta técnica, as participantes puderam refletir a respeito das suas histórias de vida, partilhar com os outros membros do grupo a suas próprias experiências e juntas construir significados para, a partir daí, poder começar a construir o seu projeto de futuro.

Principais temas observados:

- Dificuldades/facilidades para falar de si;
- Se o grupo gostou da técnica;
- Através do discurso dos participantes, perceber se foram capazes de desenvolver um maior conhecimento acerca de si;
- Integração de cada um com relação ao seu passado e presente.

3º Encontro:

Neste encontro, foi solicitado, primeiramente, às participantes que escrevessem em uma folha todas as profissões que lhes viessem à cabeça, durante 5 minutos.[11] A seguir, marcavam ao lado de cada profissão aquelas que i) "me vejo fazendo"; ii) "tenho pouco conhecimento"; iii) "não me vejo fazendo".

Após a elaboração de uma lista com aquelas profissões que foram assinaladas pelos itens i) e ii), aplicou-se a técnica "Janela de Johari" (Fritzen, 1987). De acordo com este autor, a "Janela de Johari" (ver Anexo 2) pode ser considerada como "una ventana de comunicación a través de la cual una persona da o recibe informaciones sobre sí misma o sobre otras personas" (1987, p. 7). Através da "janela", o indivíduo reflete a respeito das suas características pessoais e também tem a oportunidade de dar e receber *feedback* dos outros membros do grupo, ao apresentar as suas características, proporcionando assim um maior autoconhecimento, competência de extrema importância para a elaboração de um projeto de vida.

O próximo passo foi pedir para que correlacionassem as características que possuem e incluíram na "Janela de Johari" com as profissões da segunda lista elaborada, de forma a definir quais das características anteriormente descritas são importantes ou necessárias para o exercício das profissões selecionadas. Através desta atividade pôde-se discutir i) sobre o fato de que algumas características se sobressaem mais em umas profissões do que em outras, ii) que existem características que são facilitadoras para o exercício de algumas profissões, iii) que mesmo características que são consideradas negativas podem ser interessantes em algumas profissões, iv) que o desempenho de cada profissão promove o desenvolvimento de certas características ao invés de outras.

A partir da segunda lista de profissões elaborada, foi solicitado que as participantes iniciassem um processo de pesquisa acerca de informações sobre as profissões, através de buscas pela Internet, guias, entrevistas com profissionais. Foi-lhes pedido que pesquisassem não só a respeito das profissões

[11] Adaptação da técnica elaborada e cedida por Ingrid Canedo.

incluídas em suas listas, mas também de outra profissões, a fim de "ampliarem seus horizontes".

Principais temas observados:

- Como reagem à técnica (falas, atitudes, comportamentos);
- Capacidade de reflexão acerca de si próprio;
- Perceber para que área cada participante se demonstra mais inclinado;
- Papel ativo do grupo no processo;
- Quantidade de profissões que conhecem;
- Grau de conhecimento acerca das profissões;

4º Encontro:

Ao fim do encontro anterior foi solicitado às participantes que elaborassem uma "Árvore Genealógica Vocacional"[12], de acordo com as regras indicadas (ver Anexo 3), pois a família seria o tema do próximo encontro.[13]

Esta é uma técnica comumente utilizada para a avaliação qualitativa das influências familiares, conforme propõem diversos autores de variadas nacionalidades (Müller, 1988; Soares, 1997; Chope, 2005).

Trata-se, segundo Soares, da

> construção de uma árvore genealógica com uma ênfase particular sobre as profissões das três últimas gerações (…) Por meio deste instrumento procura-se investigar a genealogia das profissões familiares a fim de conhecer sua influência sobre a escolha do jovem e encontrar um sentido para a profissão escolhida pelo jovem (1997, p. 141).

[12] Esta técnica também recebe o nome de Genoprofissiograma (Soares, 1997) e Career genogram (Chope, 2005).

[13] Como a finalidade da sessão é a orientação vocacional e não a psicoterapia e/ou a terapia familiar, a exploração da Árvore Genealógica Vocacional foi focada mais nas questões relativas à carreira, escolha profissional e desenvolvimento vocacional do que no aprofundamento de relações familiares e dinâmica familiar.

Para proceder à construção da Árvore Genealógica Vocacional, o indivíduo pode recolher informações pertinentes junto aos membros da família, como pais, avós, tios. Através desses dados recolhidos, muitas vezes, o adolescente acaba por entrar em contato com histórias ou informações que até então lhe eram desconhecidas.

Durante a sessão foi solicitado a cada participante que falasse sobre os familiares representados em sua árvore, dizendo o que conhecia sobre aquela pessoa. Através da narrativa de cada uma, a orientadora fez intervenções pertinentes, guiada pelo seguinte roteiro de perguntas adaptadas das questões propostas por Chope (2005):

- Qual membro da família você mais admira?
- Com quem você mais se identifica?
- Quais são os valores que predominam na sua família?
- Quais são as tradições da família?

De acordo com Chope (2005), esta técnica é importante pois permite explorar os modelos de desenvolvimento vocacional através de uma perspectiva histórica e multigeracional: “the roles, behaviors, and attitudes of family members along with unffulfilled goals that specific family members had can be prospected with this tool” (Chope, 2005, p. 407).

Ao fim do encontro abordou-se a questão das outras influências recebidas na escolha de uma profissão e na construção de um projeto de vida: características individuais, amigos, colégio, grupos aos quais pertence, o mercado de trabalho, a situação sócio-econômica do país, etc., conforme sugerido por Patton e McMahon (1999) e McMahon e Patton (2006b).

Principais temas observados:

- Perceber como cada um lida com a família, influências familiares;
- Construções de significados acerca da família;
- Dinâmica do grupo.

5ª Encontro:

Este encontro foi especialmente dedicado à informação profissional, ao esclarecimento de dúvidas, à clarificação de fantasias e à discussão acerca das profissões.

De acordo com Gama (2003), o acesso à informação adequada possibilita ao jovem efetuar escolhas vocacionais mais amadurecidas e a dissipar as dificuldades de decisão.

Em uma pesquisa realizada na Argentina por Gavilán (2006), a autora constatou que a maioria dos jovens, ao escolher uma profissão, dá prioridade às tarefas que nela se realizam. A autora observa a importância das atividades de informação profissional, que devem

> implicar una acción interdisciplinaria que posibilite un acercamiento del orientando a "qué se hace" y "cómo se hace" en una determinada profesión, y analizar la influencia del contexto y del imaginario que subyacen en este plano (Gavilán, 2006, p. 144).

Portanto, fornecer informação ocupacional ao orientando é tarefa de extrema importância, senão a mais importante (Pássera e Pérez, 2005) do processo de orientação. Segundo Bohoslavsky, nenhum processo pode ser considerado completo se não inclui, em algum momento da intervenção "o fornecimento de informação com respeito às carreiras, ocupações, áreas de trabalho, demanda profissional, etc." (1998, p. 141).

Anteriormente, assim como sugerido por Pássera e Perez (2005)[14], havia sido solicitado às participantes que pesquisassem em sites na Internet (a orientadora proveu uma lista de *sites* através dos quais poderiam buscar valiosas informações) acerca daquelas profissões que se interessavam, mas que ainda

[14] De acordo com os autores: "No solamente es efectiva la información brindada en las sesiones del proceso sino que debe estimularse mediante tareas específicas la búsqueda de información por parte del orientando fuera de las sesiones y el cotejo de esta información con las imágenes ocupacionales previas y las obtenidas por los otros integrantes del grupo." (Pássera e Pérez, 2005, p. 70).

abrangessem o leque de conhecimento das profissões existentes, ao explorar também aquelas em que não estavam em sua lista.
No início da sessão, foi pedido que preenchessem a Técnica das Atividades Profissionais (ver Anexo 4), proposta por Soares (1993c), que tem por objetivo "auxiliar o jovem a imaginar alguns tipos de atividades profissionais que gostaria de desempenhar" (Soares, 1993c, p.58).
A seguir, cada uma foi convidada a falar sobre o que havia marcado na atividade, a correlação que fez com as profissões de sua lista e aquilo que havia pesquisado ao longo da semana. Ou seja, todas tiveram a oportunidade de falar um pouco sobre sua situação frente à escolha e às profissões, podendo esclarecer dúvidas e partilhar informações com a orientadora e com o resto do grupo.

Principais temas observados:

- Perceber as crenças e fantasias em relação aos cursos e profissões;
- Inclinações de cada uma;
- Dinâmica do grupo;
- O que foi apreendido ao longo da sessão.

6º Encontro:

Esta sessão foi dedicada à avaliação qualitativa dos interesses, através de uma técnica elaborada pela própria investigadora.[15] Esta técnica, já utilizada com adolescentes anteriormente na prática da investigadora/orientadora e de outros colegas, vem sendo bem recebida e surtindo efeitos benéficos ao orientando.
O material utilizado consiste em 100 cartões em que cada um apresenta uma figura representando temas diversos, dentre eles: natureza, animais, pessoas, família, esportes, gastronomia, viagens, lazer, profissões específicas, etc.

[15] Sob a orientação da Psicóloga Ingrid Canedo.

Estes cartões foram elaborados através de imagens retiradas de revistas pertinentes aos variados temas e são numerados de 1 a 100.

Esta atividade assemelha-se a técnicas como “Vocational Cards Sorts” (Tyler, 1961, citado por Leitão, 1998), “Escolha de Cartões Ocupacionais” (Leitão, 1998) ou “Intelligent Career Card Sorts” (Parker, 2006), no entanto, enquanto estas técnicas apresentam o título e informações de determinadas profissões, a técnica de avaliação qualitativa de interesses referida neste trabalho oferece imagens de temas mais diversificados. O uso de imagens ao invés de textos, além de proporcionar uma maior projeção, possibilita ao indivíduo fazer contato com os sentimentos ativados e ainda desperta maior interesse no público adolescente.

Assim, pode-se dizer que esta é uma técnica holística que permite ao sujeito expressar livremente seus interesses a partir de processos projetivos. Possibilita também, pela sua diversidade de temas, abordar além de interesses, valores, aptidões/competências, dentre outras questões pertinentes à orientação vocacional.

Através desta técnica, o orientando possui um papel ativo no processo de atribuição de sentido aos seus próprios interesses e valores, ao falar sobre aquilo que lhe atrai e aquilo rejeita.

Primeiramente foi solicitado às participantes que selecionassem aquelas figuras que as atraíssem numa primeira vista de olhos. A seguir, em pares, tiveram a oportunidade de falar a respeito daquelas figuras que as atraíam e daquelas que rejeitavam. Logo após, foi pedido que selecionassem, do grupo de figuras consideradas mais atrativas, aquelas que lhes agradavam em relação ao trabalho. A partir deste último passo pôde-se discutir a respeito dos aspectos que as agradavam a nível pessoal e aqueles que se relacionavam também ao âmbito profissional, podendo assim distinguir, principalmente, interesses ligados a *hobbies* e aqueles ligados a profissões, além de possibilitar o contato com seus próprios interesses e valores, bem como com aquilo que rejeitam. Através das imagens representadas nos cartões, as orientandas puderam projetar e falar sobre desejos, gostos, interesses pessoais e profissionais.

A fim de concluir a técnica aplicada no segundo encontro, uma adaptação das técnicas “Viagem ao passado, presente e futuro” e “Técnica do Cartaz –

Integração do tempo" (Soares, 1993c), ao final da sessão foi solicitado que fizessem em casa e trouxessem na semana seguinte o cartaz referente ao futuro Após apresentarem os cartazes referentes ao passado ("quem eu fui") e ao presente ("quem eu sou"), agora, já ao fim do processo, as participantes possuem mais meios (autoconhecimento, conhecimento acerca de seus interesses e das profissões) para construírem seus projetos de futuro, diferentemente do início do processo, no qual o adolescente encontra mais dificuldades em se imaginar no futuro. Foi solicitada a elaboração de um cartaz a ser apresentado na próxima sessão, sob o tema "quem eu quero ser".

Principais temas observados:

- Dinâmica do grupo;
- Participação ativa de cada uma;
- Auto-percepção;
- Diferenciação entre interesses profissionais e lazer.

7º Encontro:

Por esta ter sido a última sessão, realizou-se uma retrospectiva do processo de cada uma ao longo da orientação. Falamos sobre o percurso desde a primeira sessão, através de todas as técnicas utilizadas, encerrando com o cartaz "quem eu quero ser", referente ao projeto de futuro.

A partir dessa retrospectiva do processo, cada uma pôde perceber o seu caminho percorrido e como estava encerrando esta etapa.

Após o "fechamento" do processo com cada uma, foi realizada a avaliação do processo, através de um roteiro de perguntas semi-estruturado (ver Anexo 5) com o grupo que foi registrada em áudio e depois transcrita. Um roteiro constando de 14 perguntas abertas foi elaborado para guiar a atividade, que teve por objetivo recolher o depoimento e a avaliação de cada uma quanto ao processo, a partir de suas percepções e opiniões. Durante a atividade, sentiu-se a necessidade de

eliminar uma das perguntas, já que o que era pedido já havia sido respondido anteriormente através de outra pergunta.

Os tópicos da avaliação podem ser divididos nos 4 seguintes grandes grupos:

1. Avaliação do processo
2. Participação junto ao grupo
3. Desenvolvimento pessoal
4. Opinião acerca do programa e do modelo de orientação vocacional

Principais temas observados:

- Possibilidade de projeção no futuro;
- Perceber as mudanças ocorridas em cada uma e no grupo.

4.6 Estratégias utilizadas na análise e validação dos dados

A análise dos dados na metodologia qualitativa é definida por Bogdan e Biklen como um processo em que o investigador busca organizar de forma sistemática as "transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aquilo que encontrou" (1994, p. 205).

Os dados coletados ao longo deste estudo, nomeadamente as notas de campo da entrevista inicial, das 7 sessões do programa e a transcrição da avaliação final do processo foram armazenados em uma base de dados, a fim de facilitar, o procedimento de análise da informação, conforme sugerido por Yin (1994).

Após o fim da recolha de dados no campo, deu-se início à análise das informações obtidas. Yin (1994) sugere duas estratégias gerais de análise. No presente trabalho faremos uso de ambas estratégias, em momentos diferentes.

Num primeiro momento utilizamos a *abordagem descritiva*, visando a descrição do processo de orientação vocacional tanto no contexto do grupo como através da trajetória individual de cada participante.

A seguir, no decorrer da análise das informações obtidas através da avaliação final, foi utilizada a estratégia de *basear-se nas proposições teóricas*. De acordo com Yin (1994), esta estratégia é a forma mais comum e mais preferível para se analisar as evidências de um caso, pois as proposições podem fornecer a orientação teórica que guia a análise dos dados, auxiliando o investigador a focalizar a atenção em determinadas informações e ignorar outras menos importantes para a compreensão do caso.

Partindo desse princípio, após a leitura exaustiva da transcrição da avaliação final, foi realizada uma agregação formal dos dados coletados em categorias, sempre com a preocupação de refletir a respeito das informações e atribuir-lhes significado, já que segundo Stake "analysis is a matter of giving meaning to first impressions as well as to final compilations" (1995, p. 71).

A fim de assegurar a fidelidade e a validade deste estudo, tomamos as seguintes medidas:

- Descrever da forma mais fiel e pormenorizada possível as notas tiradas no campo, o papel da investigadora, o contexto do estudo, bem como todo o processo de coleta de dados e da análise destes, segundo proposto por Vieira (1999);

- Fundamentar as interpretações dos dados recolhidos na avaliação do processo através de excertos das falas das participantes, com vistas a ilustrar "as experiências vividas no terreno" (Vieira, 1995, p. 82);

- Proceder à triangulação dos dados obtidos através das diferentes fontes: entrevistas, observação participada, notas de campo (Stake, 1995);

- Aplicar o processo de “member checking” (Stake, 1995), solicitando às participantes do estudo que examinassem o relatório referente à interpretação de seus processos e à transcrição da avaliação do processo, com o objetivo de confirmarem ou reformularem caso achassem necessário, assim como de validarem a análise realizada pela investigadora.

CAPÍTULO 5

Apresentação e discussão do caso

"Le chercheur seul ne peut rien. Ce sont les acteurs qui lui livrent sa matière première.
En tant qu'organisateur de sens, le chercheur n'est souvent en réalité
que l'interprète, le traducteur de significations dont les premiers auteurs
sont les acteurs du terrain".
Van der Maaren

5.1 Apresentação geral do grupo e do contexto

Desejamos aqui apresentar as características do grupo e do contexto no qual decorreu nosso estudo de caso, para que seja possível a compreensão de cada passo dado nesta investigação, da análise dos dados e da sua discussão.

O grupo em questão, como já foi exposto anteriormente, é composto por 5 alunas do 11º ano de um colégio privado do Distrito de Coimbra. Essas alunas se voluntariaram a participar no programa, após a apresentação e exposição dos objetivos do trabalho realizadas pela orientadora/investigadora para duas turmas do 11º ano (aproximadamente 25 alunos) durante uma aula em uma sala do colégio.

Desde o primeiro contato a investigadora/orientadora preocupou-se em deixar claros os objetivos e a metodologia do processo, explicando que o programa baseava-se em técnicas de avaliação qualitativa e dinâmicas de grupo, o que impunha um papel ativo dos participantes, além do comprometimento com o processo. Foi explicitado o objetivo de investigação e que o processo não visava apenas remeter a uma escolha profissional definida, mas auxiliar as participantes a refletir acerca de seu futuro, possibilitando a construção de um projeto de vida.

Neste momento inicial também foi clarificado o papel da orientadora como alguém que auxilia, que colabora e não como alguém que "aponta o caminho certo" ou fornece respostas prontas.

As participantes formavam um grupo de amigas que seguia junto na escola já há vários anos, algumas até mesmo desde a educação infantil. Devido a esse fato, já existia uma grande união, amizade e cumplicidade no grupo, o que, de certo modo, facilitou o trabalho de orientação.

Apesar de o grupo ser muito unido, cada uma tinha suas características próprias, sendo bem diferentes entre si. O grupo é então composto apenas por indivíduos do sexo feminino, da mesma faixa etária (16 e 17 anos), da mesma escola, dentre as quais quatro eram de nacionalidade portuguesa e uma proveniente de um país africano de língua portuguesa[16].

A vivência no colégio é, sem dúvida, uma experiência de imensa importância para as participantes. Trata-se de uma escola católica que fomenta valores como a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e a criatividade, mas que também preza um ensino de qualidade e excelência e a interculturalidade. Oferece ensino da creche ao ensino secundário além da opção de internato.

Todas consideram o colégio como uma segunda casa e falam da dificuldade que possuem em ter de deixar o colégio para viver uma nova etapa de suas vidas. O apego ao espaço físico, aos professores, colegas e demais atores faz com que a idéia de deixar tudo isso e viver uma nova situação cause uma certa ansiedade e desperte o medo do desconhecido, do que vem pela frente.

O grupo trabalhou com união e coesão, em uma dinâmica em que uma ajudava a outra, dando *feedback* e opiniões. Este clima de confiança foi facilitado pela já existente cumplicidade entre as participantes, questão levantada por elas próprias ao falarmos, na primeira sessão em grupo, a respeito das expectativas que tinham acerca do processo, do grupo e da orientadora.

É interessante notar que mesmo as participantes já sendo amigas e conhecendo-se bem antes do início do programa, as técnicas aplicadas durante o processo proporcionaram não só um maior autoconhecimento, como também a possibilidade de um maior conhecimento entre elas, através da exposição de conteúdos internos, que talvez no dia-a-dia não sejam falados.

[16] Optamos por não divulgar o nome do país, a fim de manter o total anonimato da participante.

As orientandas mostraram-se comprometidas com o processo, apesar de algumas poucas faltas e de algumas vezes não terem trazido o que havia sido pedido para ser feito em casa. Quando isso ocorreu, tivemos de ser flexíveis e adaptar algum planejamento prévio, porém sem desviarmo-nos dos objetivos propostos para cada sessão.

Entretanto, as orientandas se empenhavam durante as sessões, procurando sempre colaborar umas com as outras, bem como com a orientadora. Esse envolvimento do grupo entre si e com o processo e o vínculo positivo estabelecido com a orientadora foram de grande importância para um bom desenvolvimento do programa e para que se pudesse alcançar os objetivos pretendidos.

Através da Tabela 6 adiantamos alguns resultados – que apresentaremos a seguir de forma mais detalhada – onde se pode perceber que as participantes que já iniciaram o processo com uma profissão em mente, puderam ao fim confirmar a escolha feita anteriormente. Aquelas que não tinham uma idéia estabelecida ao início, fecharam sem uma escolha delimitada, entretanto, já possuem algumas idéias e puderam elaborar um projeto de futuro.

Tabela 6: Síntese dos resultados

Participantes	Já possuía alguma idéia de profissão a seguir no início do processo?	Fechou o processo com alguma escolha definida?	Conseguiu elaborar um projeto de futuro?	Esteve presente em todas as sessões?
Daniela	Sim	Sim (Teatro/Cinema)	Sim	Sim
Micaela	Não	Não	Sim	Sim
Rita	Sim	Sim (Medicina)	Sim	Sim
Sara	Não	Não	Sim	Não (2 faltas)
Vitória	Sim	Sim (Veterinária)	Sim	Não (1 falta)

5.2 Trajetória de cada participante ao longo do processo

Apresentaremos aqui a descrição e a análise geral do percurso de cada membro do grupo ao longo do processo de orientação vocacional, desde a primeira entrevista até o desenvolvimento das 7 sessões. Para este fim, utilizamos como base a observação participante da investigadora/orientadora, as notas de campo coletadas durante os encontros, bem como o material produzido pelas orientandas através das técnicas[17] de cada encontro.

Acreditamos que este resumo do percurso individual das participantes seja também de extrema importância para a compreensão global do caso, pois deste modo, podem ser apreendidos alguns detalhes que tornam o estudo de caso mais rico e pormenorizado.

Queremos deixar registrado que relatar aqui o que foi vivido em um contexto de grupo, no qual estava em questão a vida pessoal de algumas pessoas não é tarefa simples. Por razões éticas, tentaremos aqui ser o mais fiel possível ao que de fato ocorreu nos encontros, porém sem colocar em risco o anonimato e a privacidade das participantes.

5.2.1 Daniela

"Eu quero muito sair do país, mas também quero mostrar para as pessoas que sou capaz"

Alguns dados: Dani escolheu a área de Humanidades porque sabia que não queria a área de Ciências. Pretende sair do país para estudar Teatro, pensa em ir para o Brasil ou Estados Unidos. Gosta também de Dança e Cinema.
Se preocupa por essa ser uma profissão difícil, que não dá estabilidade.

[17] Por motivo de privacidade das participantes, não será exposto neste trabalho o material por elas produzido ao longo das sessões (desenhos, cartazes, exercícios, etc.). Portanto, esse material será somente apresentado através do relato da investigadora/orientadora da forma mais fiel àquilo que foi vivenciado no campo.

Filha de médicos, a família espera que ela desista da idéia. Os pais trabalham muito, principalmente o pai que trabalha em diversos lugares e horários diferentes. Quem ela mais admira na família é a mãe, por ter cuidado dos tios, pelo seu esforço e dedicação. A pessoa da família com quem ela mais se identifica é uma tia que possui uma loja de artesanato, gosta de ajudá-la a fazer as bijuterias e conversam muito.
Tem também um irmão que é mais velho e estuda Informática.
Sempre estudou no colégio e diz que sempre foi muito criativa. Gosta de ver filmes, principalmente o *making-of*, ir ao teatro, ouvir música e ficar com os amigos. Do processo de orientação vocacional espera "sair mais feliz", ou seja, mais tranquila, confirmando se é mesmo Teatro que ela deve seguir e conhecendo outras opções.

Seu percurso: Dani, desde o início, sempre se mostrou muito decidida quanto à sua escolha. A paixão pelo teatro, cinema, pelos bastidores de produções artísticas era muito forte, a ponto de não conseguir imaginar-se em outro ramo. Falava com muita propriedade do seu desejo, parecendo mesmo ser esse seu sonho e querer seguir em frente.
Talvez por já possuir sua escolha definida, tirou mais proveito do programa de orientação a nível pessoal (maior autoconhecimento e crescimento pessoal) do que profissional. Ao longo do processo ela pôde dar-se conta das suas características (como: simpática, teimosa, cautelosa, impaciente, sensata, sonhadora, etc.) e de seus interesses. A figura que mais chamou sua atenção na técnica dos cartões com imagens foi uma dos bastidores de um filme – "nela está tudo o que é importante numa cena" – além de outras que remetiam a viajar, conhecer novas culturas, à vida de modelo e a palco.
Mesmo tendo elaborado uma lista de profissões restritas ao meio artístico, ela empenhou-se em pesquisar acerca das profissões e dos cursos, principalmente de cursos fora do país, nos Estados Unidos, o que revela o seu enorme desejo em sair do país. Esta é uma questão que, provavelmente, Dani ainda terá que trabalhar junto à sua família, já que a mãe ainda tenta fazê-la desistir do Teatro.

Com o tempo, cortou duas profissões de sua lista, pois conseguiu "distinguir o que era um *hobby* e o que poderia fazer como carreira" e encerrou com um projeto de futuro que incluía o mundo do cinema, atores, atrizes, a vida nos Estados Unidos, ter sua casa, trabalhar com: bastidores, cabelo, maquiagem, amizades, viajar bastante, cinema, teatro, camarim, guarda-roupa.

5.2.2 Micaela

"Tenho que seguir em frente com a minha vida, seguir em frente, suportar estar longe, porque isso nos amadurece"

Alguns dados: Micaela optou por Humanidades porque é "*a área mais fácil*". Queria fazer Medicina (Pediatria, pois ama crianças), mas sabe que não teria as notas suficientes para entrar. Já pensou também em Teatro, Psicologia, Jornalismo, Direito, mas não sabe o que escolher.

É proveniente de um país africano de língua portuguesa e veio para Coimbra com 12 anos para estudar. Veio sozinha e sofreu muito com a mudança. Sente muita falta da infância "perfeita" – com a presença intensa do cuidado dos pais – que deixou para trás e da família. Atualmente, só vê os pais no verão.

O pai é chefe supervisor de empresa, a mãe secretária e possuem, em seu país, uma empresa própria, que se encontra no nome de Micaela. Tem uma irmã de 14 anos que também está em Portugal e mais dois irmãos menores.

Diz que hoje não se sente muito bem com ela mesma, que em seu momento presente "*só há desgraça e coisas ruins*" e que no futuro quer "fazer as coisas diferentes do que faz e do que é hoje". Espera que o processo de orientação vocacional possa "*ajudar a ver o meu futuro, ver o que vou seguir*".

Seu percurso: Podemos dizer que Micaela talvez tenha sido a participante que mais se beneficiou do programa. Ao início, mostrava-se confusa, tanto em relação a ter que realizar uma escolha profissional, como em relação a si mesma: "*na*

verdade acho que nem quero ira para a universidade, quero acabar o colégio e ir logo trabalhar".

Ao decorrer das sessões, Micaela foi percebendo suas características, suas questões familiares, suas dificuldades pessoais, seus gostos, e a partir dessas descobertas foi possível chegar a uma decisão de uma área a seguir (ainda que não uma profissão definida) e à elaboração de um projeto de futuro. Tudo isso com o apoio não só da orientadora, mas também das colegas do grupo, que sempre demonstraram uma maior preocupação com Micaela, por ser a participante que se encontrava "*mais perdida*". Ou seja, houve um movimento do grupo em tentar ajudar com suas opiniões, dando "idéias" a respeito do que ela poderia fazer, por saber que ela estava tão confusa.

Cada vez que lhe era solicitada uma reflexão acerca de sua vida, de suas características ou uma lista de profissões, ela paralisava-se num primeiro momento. No entanto, depois acabava por realizar – e bem – as tarefas.

O que mais parecia confundi-la quanto ao seu futuro profissional e dificultar o estabelecimento de um vínculo com as profissões era o fato de seus pais possuírem uma empresa em nome dela. Ela mesma não sabe muito bem o ramo da empresa, acha que é "de comércio e indústria". A empresa está em seu nome para que, supostamente, ela a herde e dê continuação aos negócios.

Entretanto, ao longo do processo, Micaela foi tornando-se mais consciente do seu desejo em trabalhar com crianças, o que não incluía voltar ao seu país e trabalhar na empresa. Aí instalou-se o conflito de Micaela: ir contra a vontade dos pais, deixar de ser a filha "perfeita" e seguir suas próprias vontades ou voltar e trabalhar na empresa e deixar de lado suas aspirações para agradar os pais? Essa questão pessoal acabava por dificultar o seu vínculo direto com as profissões, por vezes até mesmo evitando esse contato.

Ainda assim, formulou uma lista com diversas profissões. Apesar de Medicina ser logo a primeira da lista, logo cortou essa profissão, pois mesmo sempre tendo sonhado em ser pediatra, sabia que não teria notas para ingressar nesse curso e nem mesmo estava na área de Ciências. Restaram profissões como Psicologia, Professora, Educação de Infância, Serviço Social e Escritora: "*hoje só me vejo*

trabalhando com crianças e essas sessões até têm ajudado, porque já consegui direcionar melhor as profissões, antes tinha uma lista com muitas coisas".

Ao fim, ela conseguiu elaborar um projeto de futuro bem preenchido e otimista, bem diferente do seu presente escuro e abandonado, vinculando não só seus desejos pessoais (ter um namorado, ter um carro, estar em contato com a natureza, ter uma família feliz, divertir-se mais), como seus desejos profissionais (tratar de pessoas deficientes, estar com crianças).

Na primeira entrevista Micaela estava completamente confusa, só conseguia falar das suas questões pessoais e do seu pessimismo frente à vida. Aos poucos, ela foi conhecendo-se mais, dando-se conta das suas qualidades e aumentando a sua auto-estima, conseguindo até se vincular a algumas profissões. Não sabemos que escolha Micaela fará ao fim do ensino secundário – apesar de a cada encontro reforçar a sua vontade de trabalhar com crianças e com profissões de ajuda ao outro – porém, o fato de ter conseguido construir um projeto de futuro foi essencial para ela.

5.2.3 Rita Patrícia

"Já pensei sobre outras coisas, mas só me vejo como médica"

Alguns dados: Rita diz que desde os 10 anos de idade sempre soube que queria fazer Medicina (Pediatria ou Genética) e que não consegue imaginar-se em outra profissão, tem fascínio pelo corpo humano. Apesar disto, pensa também em Engenharia Informática, pois gosta muito de computadores.

Vive com o pai (trabalha como chefe de seção em uma empresa de transportes, na área de logística), com a mãe (formada em Contabilidade, trabalha no ramo da educação) e com o irmão, um ano mais novo que ela e que possui uma doença degenerativa e hoje encontra-se em estado vegetativo. Os pais a apóiam em qualquer decisão, querem que seja feliz. Rita admira muito os pais "*por tudo o que já tiveram que suportar*" e o irmão "*por sua ingenuidade".*

Estuda no colégio desde o 5º ano. Participa de um grupo de escoteiros e adora viajar, expressa o seu desejo de dar "a volta ao mundo". Se diz uma pessoa muito ingênua, preocupada e protetora, sempre pronta a ajudar, além de ser muito organizada e responsável.

Quanto à orientação vocacional, espera que esta possa aumentar seu leque de opções, ajudá-la a conhecer outras profissões para não ficar limitada à escolha da infância, apesar de saber que "tem *que trabalhar com pessoas em relações de ajuda*".

Seu percurso: Rita possui uma história de vida, sem dúvida, muito marcada pela doença de seu irmão. Mesmo este não sendo, segundo ela, o único motivo pelo qual deseja fazer Medicina, ela só consegue se ver no futuro exercendo essa profissão. Entretanto, durante o programa, Rita passou por um processo de confronto entre as várias coisas que gosta de fazer (e as quais faz bem) e o que realmente deseja realizar como profissão, o que acabou por deixá-la bastante confusa e um pouco perdida. O fato de questionar o seu futuro na Medicina deixou-a abalada. O principal em seu processo foi poder diferenciar o que ela gosta de fazer como hobby, para descontrair e aquilo que quer como profissão, pois foi a partir daí que pôde "acalmar-se" e tomar sua decisão.

No princípio havia feito uma lista extensa de profissões pertencentes a áreas bem diferentes, pois "gosta de muitas coisas e isso é um problema". Riscou algumas profissões que "não tinham a ver com ela" e disse estar mesmo decidida a fazer medicina para trabalhar com crianças. Percebeu que mesmo tendo muito gosto por música, artes e informática, essas são atividades que quer para o seu tempo livre.

O seu projeto de futuro inclui algumas mudanças pessoais, como: "*quero ser mais forte, não quero ser tão ingênua e tão sensível*", mas principalmente o seu desejo em ser médica: "*com as sessões todas fiquei embaralhada. Mas já escolhi, quero mesmo ser médica, trabalhar com crianças, as crianças são o futuro*".

5.2.4 Sara Cristina

"Acho que é bocado uma antítese, eu não tenho um projeto definido, mas eu tenho um projeto de vida, do qual não abdico, não se assenta muito em destino marcado, mas assenta-se em valores, dos quais eu não quero desistir"

Alguns dados: Sara escolheu a área de Humanidades porque "não era boa nas outras áreas". Diz não gostar muito de estudar, só estuda o que ela realmente gosta e, mesmo assim, não tem muita paciência para sentar e estudar. Gosta de muitas coisas diferentes e participa de todas as atividades que o colégio oferece. Já pensou em fazer: Direito, História, Jornalismo, Geografia, Gestão, Desporto… "tudo o que é da área de humanidades". Não sabe o que quer fazer.
Faz parte de um grupo de escoteiros. Adora viajar e desporto.
Vive com o pai que é psicólogo (trabalha com orientação profissional) e a mãe, professora de 1º ciclo, também com formação em Psicologia e tem um irmão mais velho que está na tropa. Com quem mais se identifica em sua família é um primo de 5 anos, pois ele assim como ela é "incompreendido" dentro da família. Mostra um desejo em fazer diferente do que sua família espera, pois "toda gente quer alguma coisa para mim que eu não quero".
Sempre estudou no colégio e gosta muito. Diz gostar de empenhar-se e dar o seu máximo em tudo o que faz e ser muito competitiva. Imagina-se no futuro como uma fotojornalista de guerra. Tem vontade de viajar, gosta de aventuras, mas não sabe se teria coragem. Espera que a orientação vocacional a ajude e mostra-se animada quanto ao grupo, por ser "um bom grupo de amigas".

Seu percurso: Segundo uma de suas amigas, Sara "*consegue expressar, pôr em palavras, aquilo que todas nós pensamos*" (Rita). Sem dúvida, Sara sabe expôr muito bem o que pensa e sente e sempre vê o que está por trás dos fatos e das imagens, preocupando-se principalmente com os seus valores.
Desde o início, trouxe a questão da dificuldade em deixar o colégio "*a nossa segunda casa, às vezes até mesmo a primeira*", em deixar para trás e se

desapegar da infância vivida, das coisas que aprendeu, do que aprendeu a ser. Apesar de este receio não ser só de Sara, era para ela que se tornava mais forte, a ponto de impedi-la de escolher: "*Começa a apertar ao pensar em ter que deixar isso tudo e que vai ser tudo diferente (...) eu acho que o que me impede de escolher é esse medo de não ter mais isso*".

O fato de gostar de muitas coisas diferentes também dificultava o processo de escolha de Sara. Entretanto, o mais importante para ela foi chegar à conclusão de que quer escolher sua profissão de acordo com aquilo que quer ser, com os valores que são importantes para ela em uma profissão. Assinalou alguns na dinâmica dos cartões com imagens: sensação de adrenalina, trazer coisas novas, sentir-se útil através do trabalho com pessoas, ser sempre criança, humildade, simplicidade, ajudar os outros, criatividade, fotografia (guardar lembranças, memórias), viagens.

Apesar de ter encerrado o processo com uma lista de opções, estas profissões têm uma interligação. Pensou em algumas profissões como Direito, Jornalismo, Relações Internacionais, Professora (Letras: História e Português), que envolvam a comunicação, expressão oral e escrita, defender alguma causa, interceder por alguma pessoa e argumentar. Portanto, sabe que vai para a Faculdade de Letras ou de Direito da Universidade de Coimbra. Esta é uma certeza que ela inclui em seu projeto de futuro, além disso, querser chefe dos escoteiros, viajar muito ("ser "do mundo") e fazer trabalhos voluntários. Se por um lado algumas coisas de seu futuro ela tem certeza, por outro há um ponto de interrogação: "*há coisas que gosto muito, há coisas que tenho a certeza que vou fazer, mas não sei como, não sei quando, não sei como vai ser o meu futuro*".

5.2.5 Ana Vitória

" (minhas expectativas) concretizaram-se, já tenho a minha idéia do meu futuro traçada, basta trabalhar para isso"

Alguns dados: Vitória optou pela área de Ciências e Tecnologias no ensino secundário, pois ama Biologia e pretende cursar Medicina Veterinária. Tem fascínio por animais e possui dois cães.

É filha única, mora com o pai (militar) e a mãe (enfermeira). O pai gosta muito de desporto, andam de bicicleta e praticam corrida. Os avós falavam para ela fazer Medicina "para cuidar deles", mas ela acha muita responsabilidade ter a vida de uma pessoa nas mãos, eles "ficaram com pena". Os pais apoiam sua decisão, querem que ela seja feliz independentemente da sua escolha e trazem muitas informações sobre as profissões. Admira muito os pais e os avós e identifica-se, principalmente, com o seu pai pelos gostos e "a forma de encarar a vida".

Sempre estudou no colégio. Gosta muito de estudar e tem ótimas notas. Em seu tempo livre faz aulas de idiomas, música e desporto.

Vitória pensa em talvez estudar fora da cidade ou do país. No futuro, sonha em viajar para a África, fazendo trabalhos de proteção aos animais, ou até mesmo na ONU. Espera que o processo de orientação vocacional possa abrir seus horizontes, que possa conhecer outras profissões e ver se é isso mesmo que quer.

Seu percurso: Apesar de desde o princípio ter um forte desejo para trabalhar com animais e cursar Veterinária, Vitória mostrou-se aberta a conhecer e explorar outras profissões.

Muito ligada à família, em sua lista de profissões, apareciam as profissões tanto do pai quanto da mãe, além do desporto e do futebol, paixões dela e da família. Ao decorrer dos encontros, Vitória foi percebendo que muitas profissões que havia assinalado eram atividades das quais ela gostava mais como *hobby* do que

para exercer como profissão (ex. desportista, futebolista, cabeleireiro), chegando à conclusão de que acharia muito vazio exercer uma profissão como desportista, por exemplo, já que gosta dos estudos, principalmente das Ciências. Interessou-se por Nutrição ("*junta duas coisas que gosto: ciências e cozinha*"), mas seguiu em frente com a idéia inicial de cursar Veterinária: "*preciso de animais*".

Vitória teve muita clareza ao elaborar o seu projeto de futuro: "*eu quero um futuro luminoso: estar na Ásia, América, Europa num parque natural, andar de jipe numa savana, viajar e tratar de animais, impedir que sejam maltratados, preservar a natureza, ter sucesso e ser boa naquilo que faço*".

5.3 Análise da avaliação do processo

A avaliação do processo foi realizada durante a última sessão e teve por objetivo avaliar o programa de orientação vocacional através dos depoimentos e opiniões das participantes do grupo.

O último encontro foi gravado em áudio, no entanto somente a avaliação final foi transcrita para fins de análise dos dados nela obtidos (ver Anexo 6). Após a transcrição e sua leitura exaustiva, os dados apreendidos e pertinentes à compreensão do caso foram divididos em 6 (seis) categorias, a saber: a) Apreciação do programa, b) Relações no grupo, c) Papel da orientadora, d) Técnicas, e) Influências da escola e da família na elaboração de um projeto de vida e f) Importância deste tipo de orientação vocacional nas escolas.

A divisão das categorias deu-se através da análise do discurso das participantes em resposta às perguntas elaboradas. A seguir, analisamos cada uma das categorias, ilustradas por fragmentos de falas das participantes.

a) Apreciação do programa

Todas as participantes julgaram que o programa foi válido de alguma maneira. A maioria concorda que ajudou muito a nível pessoal, no sentido de conhecer melhor a si mesma.

> *"Eu acho que me ajudou mais a nível pessoal, conhecer a mim própria, do que se calhar a nível de carreira profissional"* (Daniela)

> *"Fez-me ver eh… características minhas que eu sabia que as tinha, mas que nunca tinha refletido nelas e… para mim foi bastante, foi bastante bom e ajudou-me muito"* (Vitória)

> *"Mas ajudou imenso mesmo as sessões, eu me conheço muito mais, eu tinha características que não sabia que as tinha. Nem sequer pensava nelas nem nada, nunca parei para pensar nelas"* (Micaela)

Este modelo de orientação vocacional, apesar de proporcionar uma grande ajuda a nível pessoal, principalmente em relação ao autoconhecimento, não deve ser confundido com psicoterapia, pois, segundo Levenfus (1997), a orientação permite o uso de técnicas amplamente informativas e concentra a tarefa na problemática vocacional.

Além disso, e de acordo com a autora, "o processo psicoterápico tradicional provavelmente não auxiliaria suficientemente este adolescente se considerarmos os instrumentos que utiliza e a meta que se propõe" (Levenfus, 1997c, p. 235). Isto é, em psicoterapia, por mais que possam ser abordadas questões vocacionais o foco não está plenamente voltado para essa questão. Enquanto que o processo de orientação vocacional tem por objetivo primordial auxiliar o adolescente a construir o seu projeto de vida, o que acaba por ativar também o seu desenvolvimento pessoal e não só vocacional.

Para aquelas que já iniciaram o processo com uma idéia de uma profissão a seguir, o programa foi útil para clarificar as idéias, confirmar a escolha e dissipar dúvidas.

> *"…para mim todo este, todas estas sessões permitiram clarificar e… e confirmar as expectativas que eu tinha"* (Vitória)

> *"Acho que me ajudou a nível… pronto, a clarificar as idéias, eh… eh… a verificar que era realmente aquilo que eu queria"* (Rita)

Já as participantes que não possuíam uma escolha predefinida ao início do processo, chegaram ao fim ainda sem uma escolha delimitada. No entanto, apontam que o programa foi válido, pois proporcionou um maior autoconhecimento, o que as levou a perceberem do que realmente gostam e as suas próprias formas de escolher.

> *"As sessões me ajudaram imenso, por incrível que pareça. Me ajudaram imenso, não só a nível pessoal, como profissional, embora eu ainda esteja naquela "o que que eu faço, o que que eu não faço", mas eu já sei o que que eu gosto. Eu nem sabia, eu tava tão confusa…"* (Micaela)

> *"… foi uma ajuda preciosa, porque se eu quero basear naquilo que eu sou, então eu tenho que escolher aquilo com que eu mais me identifico e não, se calhar, aquilo que me dá mais prazer fazer de vez em quando"* (Sara)

Estes dados refletem os objetivos da orientação referidos por Bohoslavsky (1998). Este autor afirma que mais importante do que levar a termo a escolha de uma profissão é "levar a termo a escolha de um futuro (seja estudo ou trabalho). A diferença acha-se na *aprendizagem de como escolher*[18], que é objetivo fundamental da orientação vocacional" (Bohoslavsky, 1998, p. 96).

[18] Grifos do autor.

Todas concordam que a orientação auxiliou na elaboração de um projeto de futuro, proporcionando uma maior identificação com situações concretas de trabalho e um maior vínculo com as profissões.

> *"…imaginar mesmo situações concretas de documentários ou programas que eu via e imaginar-me nesses programas, por exemplo de vidas selvagens e tudo… não sei porque dei por mim nestas sessões a ter este tipo de pensamentos"* (Vitória)

> *"eu também, por acaso, principalmente com crianças e mesmo a ver na televisão as pessoas ali a trabalhar, eu também tive (risos) esses pensamentos…"* (Micaela)

Por vezes, o adolescente apresenta dificuldade em vincular-se diretamente com as profissões, seja por não possuir informações suficientes, seja por uma questão emocional que o impeça (como por exemplo uma forte ansiedade e grande medo em relação ao futuro). A partir das técnicas vivenciadas e das reflexões realizadas ao longo das sessões, as orientandas demonstraram uma maior capacidade de vínculo com as atividades profissionais.

b) Relações no grupo

O fato de as participantes já formarem um grupo de amigas anteriormente ao grupo de orientação facilitou a existência de uma maior abertura e confiança entre elas. Todas concordaram que suas participações junto ao grupo foram positivas e justificam por já serem amigas e possuírem uma grande cumplicidade.

Esta característica auxiliou não só as participantes do grupo, como também o trabalho da orientadora, que pôde ser mais completo e foi facilitado por tratar-se de um grupo já constituído.

> *"Quando uma tem dúvida a outra tá logo lá para ajudar"* (Vitória)

"… há o contato que nós tínhamos. Nós aqui dizemos tudo" (Rita)

"O fato de não conseguirmos encontrar uma palavra para acabar uma frase, e depois a outra completa. E ela completa porque já nos conhece tão bem, que já sabe o que vamos dizer" (Sara)

Talvez se o grupo fosse mais heterogêneo, no sentido de ser constituído por indivíduos de turmas diferentes, ou mesmo de escolas diferentes, a dinâmica teria sido diferente, como as próprias participantes concordam.

"…nós funcionamos muito bem. Mas se calhar se fosse também outro grupo podia, podíamos não aproveitar nada, não ter nenhum entendimento, depende do grupo…" (Micaela)

Neste caso, seria necessária a aplicação de algumas técnicas de apresentação e entrosamento ao início do processo, para que o grupo pudesse criar um vínculo de confiança, possibilitando assim a fluidez e o bom funcionamento da dinâmica grupal.

Com relação à preferência pelo trabalho em grupo ou individual, houve divergências entre as participantes.

"…eu gostei imenso de fazer o trabalho com vocês, mesmo. Vocês me ajudaram a perceber coisas que sozinha eu não teria conseguido, sim. Agora, uma coisa individual por se tornar tão específica, tão específica pode ajudar-te a descobrir coisas…" (Vitória)

"…eu já fiz orientação vocacional sozinha e estou agora a fazer em grupo e… oh pá, para mim tem muito mais sentido fazer assim como estamos a fazer…" (Sara)

Como já expusemos anteriormente, acreditamos na importância do trabalho em grupo, principalmente na escola, pois é próprio do adolescente o

convívio em grupos, além de permitir a troca, ou seja, a partilha de sentimentos e experiências. Por outro lado, um trabalho individual poderia ser mais aprofundado, abordando de forma mais pormenorizada a problemática de cada sujeito.

Entretanto, sabemos que a escola possui uma função socializadora e que o trabalho em grupo auxilia na promoção desta função. Atender individualmente a cada adolescente em instituição escolar pode tornar-se um trabalho inviável devido ao grande número de alunos muitas vezes presente nas turmas, além de, ocasionalmente, privilegiar-se uns em detrimento de outros, provocando exclusão.

c) Papel da orientadora

Sabemos que os sujeitos de uma investigação ao serem chamados para dar depoimentos ou opiniões sobre determinados assuntos muitas vezes são levados a expôr aquilo que é socialmente desejável.

No caso desta questão – e também de outras – por vezes podemos ouvir respostas com o intuito de "agradar". Por ter sido solicitado aos membros do grupo no início da avaliação que respondessem com sinceridade, partiremos do princípio de que assim foi, a fim de prosseguir à análise das informações coletadas.

Através das falas das participantes, pudemos perceber que todas concordam que foi formado um vínculo positivo com a orientadora, o que proporcionou uma maior confiança e abertura.

> *"…por ter se posto ao mesmo nível que nós, ter procurado uma relação de proximidade e acho que isso é muito útil porque nos pôs super à vontade e pôs-nos a dizer exatamente aquilo que pensávamos, sem mesmo vergonha às vezes"* (Sara)

Pelo fato de neste modelo de orientação o orientador possuir um papel ativo, o vínculo formado com os adolescentes é importantíssimo para um bom resultado do processo. Isto porque orientador e orientando trabalham em mútua

colaboração e para que se dê essa dinâmica colaborativa, o orientador não deve exercer um papel autoritário ou de portador de uma verdade. Quem sabe a sua verdade e escolhe o seu futuro é o próprio indivíduo.

d) Técnicas

Para algumas participantes as técnicas de avaliação qualitativa aplicadas no programa eram totalmente novas. Outras já haviam feito atividades parecidas. No entanto, todas concordaram que foi um processo de orientação vocacional totalmente diferente daquele que vivenciaram no 9º ano.

Julgaram as técnicas mais interessantes, uma vez que consideraram outras formas de avaliação vocacional pelas quais já haviam passado cansativas e sugestionáveis.

> *"Eu, por acaso, nunca tinha feito isso (...) E é giro ver as coisas e nos identificarmos com elas"* (Vitória, a respeito das técnicas vivenciadas no processo)

> *"...como meu pai é psicólogo de orientação profissional,* eu sabia que queria ir para humanidades, mas a minha mãe e o meu pai queriam que eu fosse para ciências. *Então eu não estive com meias medidas, e como eu já tinha feito alguns testes parecidos e coisas desse gênero, eu cheguei lá e pus tudo para dar a área que eu queria. Então aquilo foi um bocado sugestionado por mim"* (Sara, com relação à orientação vocacional que fez no 9º ano, fora do colégio).

O que percebemos através do trecho da fala de Sara acima citado é que ela não só não se envolveu no processo de orientação ao qual foi submetida no 9º ano, como já possuía uma escolha e foi submetida a testes vocacionais por uma demanda dos pais.

Diferentemente dos testes psicométricos, as técnicas de avaliação qualitativa permitem que o orientando participe ativamente em seu processo, através da sua própria história de vida e das suas experiências subjetivas (McMahon e Patton, 2006), o que faz com que ele se implique no processo.

Um outro tema que achamos relevante citar relativamente à avaliação qualitativa é que ela permite incorporar no processo questões como cultura, etnia, orientação sexual, etc. (Whiston e Rahardja, 2005). Esta ampla abordagem do contexto no qual o orientando está inserido foi especialmente importante neste grupo, já que uma das orientandas (Micaela) possuía nacionalidade diferente (natural de um país africano de língua portuguesa) das outras participantes que eram portuguesas.

Assim, durante as sessões Micaela pôde trazer um pouco da sua cultura, através de sua história de vida e familiar e percebemos como a cultura influencia o indivíduo no processo de desenvolvimento vocacional. Se tivessem sido aplicados testes aferidos e validados para a população portuguesa, provavelmente Micaela (ou qualquer outro aluno estrangeiro) poderia ter algum resultado afetado pelas diferenças culturais e linguísticas. Portanto, este modelo de orientação mostrou-se eficaz em um grupo multicultural.

e) Influências da escola e da família na elaboração do projeto de vida

Em coro, todas as participantes responderam à questão da influência da escola afirmativamente, apenas ratificando aquilo que, muitas vezes, ao longo do processo foi abordado. Como foi dito anteriormente, o colégio tem um forte papel na formação dessas alunas, sendo mesmo considerado como uma “segunda casa”.

Em alguns encontros as participantes falaram a respeito dos valores que são ensinados no colégio e que isto, elas levariam para toda a vida. Essas crenças e valores influenciam diretamente na formação da personalidade do aluno e na construção de um projeto de futuro: “quem eu quero ser”. A vivência no colégio perpassa tanto o passado quanto o presente das participantes e, por

vezes, como é o caso de Sara, até marca presença no futuro, de forma que se possa manter o vínculo tão estimado com o colégio.

Quanto à influência da família houve algumas divergências, mais por uma questão de interpretação da pergunta, causando até mesmo uma pequena discussão entre duas participantes.

> *"A maneira como tu foste educada, o pessoal com quem tu conviveste influenciou-te. É isso, é isso que estão a perguntar"* (Rita)

> *"Influencia quem está contigo, não necessariamente a família"* (Sara)

> *"A família… desculpa, tu vives com teus pais, tu vives com teu irmão, a maneira como eles são influenciam-te sempre*" (Rita)

Apesar de Sara ter olhado a pergunta por um diferente ponto de vista e ter a princípio discordado do resto do grupo, ela levanta uma questão importante que é o fato de não só a família (em seu sentido lato) influenciar nas escolhas do indivíduo, mas todo o seu contexto. E isto inclui outras formas de "família" ou de cuidadores.

Uma outra fala de Sara destaca mais uma problemática importante acerca do tema da família:

> *"…eu dou o exemplo de uma rapariga que eu conheci que ela disse assim 'o meu pai só me dava as opções ou Medicina ou Direito, que é para eu ser advogada e trabalhar na empresa dele, como eu não quero trabalhar com o meu pai, vou para Medicina', ou seja, ela tinha duas opções e escolheu para contrariar o pai*. Agora, se calhar, se ela tivesse a oportunidade de ter feito uma experiência de orientação vocacional, se calhar… se calhar não só ela, mas também o pai, *a opção não estaria reduzida a duas hipóteses…"* (Sara)

A sugestão de Sara a respeito de uma experiência de orientação vocacional também com os pais, nos remete às sugestões de alguns autores (Bohoslavsky, 1998; Gonçalves, 1997) acerca do trabalho com os pais que possuem uma série de expectativas em relação ao futuro de seus filhos adolescentes que passam por um processo de orientação vocacional, ou que estão em fase de escolha profissional.

Uma proposta de trabalho com os pais/familiares pode ser a realização de grupos de reflexão e discussão que permitam situá-los a respeito da fase da adolescência, dos problemas, dificuldades, ansiedades e expectativas que despertam em seus filhos neste momento.

De acordo com o trabalho implementado por Gonçalves (1997), alguns temas podem ser abordados através de dinâmicas de grupo com os pais/familiares: refletir com os pais sobre a postura diante de suas escolhas e as escolhas de seus filhos, trabalhar a questão da dificuldade no relacionamento com os adolescentes e a insegurança de pais e filhos em momentos de transição.

Achamos que poderia ser interessante experimentar este tipo de grupo de pais/encarregados de educação, porém para esta investigação seria inviável por questões de tempo. Sugerimos a realização deste tipo de trabalho, assim como desejamos implementá-lo em investigações futuras.

f) Importância deste tipo de orientação vocacional nas escolas

Ao serem questionadas a respeito da importância da promoção de programas de desenvolvimento vocacional nas escolas, as participantes concordaram ser muito benéfico para os alunos este tipo de intervenção.

"Ajuda-nos imenso" (Micaela)

"Os alunos aqui são educados, ou ensinados para ter certas valências. Até o 9º ano temos todas as disciplinas imagináveis, depois torna-se muito específico. E os alunos eh… não se apercebem muito bem das

capacidades que têm até então. Ou porque são muito novos, ou porque realmente não conseguem decidir, e estas sessões que nós tivemos são importantes realmente para essas pessoas que… que têm dúvidas e que não conseguem decidir por elas próprias" (Vitória)

"Eu acho que é extremamente importante a orientação vocacional não só aqui no colégio como nas outras escolas todas, porque nós vemos por aí uma série de profissionais frustrados" (Sara)

Percebemos através destes depoimentos que existe uma demanda por parte dos alunos para a orientação vocacional em contexto escolar, uma vez que em determinada fase da vida eles se deparam com uma série de escolhas a fazer, decisões importantes a tomar e, muitas vezes, encontram-se perdidos.

Muitos buscam auxílio em casa, com os pais ou outros familiares, outros com os professores ou até mesmo com os seus pares que estão na mesma situação. No entanto, um trabalho realizado para esse fim e com um profissional qualificado (psicólogo de orientação) é mais eficaz neste sentido de ajudar o adolescente a conhecer melhor a si próprio e tomar decisões maduras e responsáveis para toda a vida.

Em resposta à pergunta: "vocês indicariam a algum colega este tipo de orientação e por quê?", as participantes disseram que sim, pois concordam que pode beneficiar muitas pessoas, ajudando-as a aprender a escolher.

"Sim, tanta gente que há, coitadinhos, que não sabem o que querem fazer da vida" (Rita)

"Eu aconselhava porque acho que nos faz crescer e faz-nos perceber um bocadinho da realidade e a realidade significa que o mundo não são os nossos sonhos e acho que pode ser extremamente útil" (Sara)

"É verdade, até porque eu, falando mesmo no mundo não é os nossos sonhos, eu queria ir para Medicina, para Pediatria, tal como a Rita, se estivesse em meu país ia para Pediatria primeira, sem nenhum problema,

mas vir para cá é completamente diferente, é impossível, por isso…" (Micaela)

As duas últimas falas nos remetem à reflexão sobre a importância de uma orientação vocacional que possa ensinar que "o mundo não é os nossos sonhos", ou seja, a perceber a realidade possível, mas sem deixar completamente de lado a sua aspiração. Micaela pode ser um exemplo de quem buscou, de forma criativa aliar o seu desejo e sonho de trabalhar com crianças com a realidade das universidades portuguesas e suas notas.

Acreditamos que se foi possível às orientandas perceberem que existe uma realidade na qual vivemos, porém que também existem sonhos, desejos e que decidir o seu projeto de futuro é poder refletir acerca de todas essas informações, então podemos dizer que os objetivos deste programa foram alcançados.

Conclusões

O presente estudo demonstra a importância da orientação vocacional e como este tipo de intervenção pode vir a beneficiar os adolescentes que se encontram em um momento no qual devem proceder a uma série de escolhas para o seu futuro, para a sua vida, bem como prevenir crises futuras.

É fato que a orientação vocacional tem evoluído ao longo do tempo, acompanhando as mudanças que ocorrem na sociedade e, principalmente, no mundo do trabalho. Uma orientação que vise "encaixar o homem certo no lugar certo" já não se adequa mais à realidade que vivemos nos dias de hoje.

A utilização de testes psicométricos na avaliação em orientação vocacional foi outrora muito importante para este tipo de intervenção, no entanto, já não condiz mais com as necessidades que se impõem na atualidade. Diante de tantas transformações, o indivíduo torna-se responsável pelo desenvolvimento da sua carreira e para tal precisa clarificar seus desejos e aspirações e adquirir competências para que possa tomar decisões ao longo da vida.

Assim, faz-se necessário que se criem novas formas, novas teorias, novas práticas de orientar nossos jovens em direção a uma escolha responsável e condizente com o contexto no qual estão inseridos. E foi a este objetivo que nos propomos neste trabalho, (re) pensar a teoria e a prática da orientação vocacional em situação escolar.

Ao chegarmos ao fim desta investigação, acreditamos que foi possível responder às questões que inicialmente havíamos colocado, bem como alcançar os objetivos traçados ao início deste projeto, ainda que com muito esforço e trabalho e esbarrando em algumas dificuldades encontradas ao longo do caminho.

Primeiramente, desejávamos saber qual seria a eficácia do programa de orientação vocacional que propusemos, baseado em avaliações qualitativas e na participação ativa do orientando. Através da análise do percurso do grupo e da avaliação do processo, podemos concluir que o programa foi eficaz, principalmente no sentido de auxiliar as orientandas a conhecerem-se melhor e a elaborarem um projeto de futuro. Assim, respondemos a uma outra questão, pois

de fato, ocorreram mudanças no processo de escolha das participantes, conforme o depoimento das mesmas ao fim do programa.

Ora, se houve mudança no processo de escolha e de construção de um projeto de vida, o desenvolvimento psicológico e vocacional das participantes foi ativado. Com o auxílio das técnicas de avaliação qualitativa utilizadas, cada orientanda desempenhou uma participação ativa em seu próprio processo e no processo do grupo, sendo responsável pelo seu próprio desenvolvimento.

O impacto do programa nas participantes do estudo foi positivo, de acordo com a avaliação por elas feita. O modelo de orientação aplicado foi recebido com sucesso pelas orientandas. A maioria referiu que se interessou em participar justamente por serem atividades e dinâmicas de grupo, diferente do que elas já haviam experimentado. Avaliaram este tipo de intervenção como mais interessante, pois realmente participaram em seu processo e não tiveram um papel passivo de quem espera por uma resposta vinda de fora.

Quanto à viabilidade da aplicação do programa em contexto escolar português, a experiência mostrou ser possível a operacionalização de um programa como este, ainda que tenha sido realizado com um grupo pequeno e em um colégio privado, questões que discutiremos a seguir.

Não desejamos aqui generalizar os resultados alcançados através deste estudo de caso, pois como referimos anteriormente, o estudo qualitativo não tem por objetivo proceder à generalização dos seus resultados, principalmente neste estudo de caso, no qual tivemos uma amostra pequena, para que fosse possível uma análise detalhada do conteúdo trazido pelas participantes e um trabalho mais individualizado com o grupo.

Sabemos também que esta última característica constitui-se tanto em uma vantagem como em uma limitação. Um trabalho com um grupo mais numeroso poderia trazer uma riqueza maior de dados, além de ser mais real, pois, em geral, nas escolas possuímos muitos alunos e pouca disponibilidade para trabalhar com vários grupos pequenos. A aplicação do programa é possível em grupos mais numerosos, apesar do aprofundamento individual ser comprometido nesses casos, a qualidade e a eficácia do trabalho podem seguir intactas.

Esta seria uma sugestão para investigações futuras: proceder à intervenção com grupos mais numerosos e mais heterogêneos. Talvez um estudo de caso comparativo entre alunos de escolas públicas e privadas, já que pode haver diferenças entre esses dois perfis de estudantes.

O estudo que desenvolvemos foi realizado em um contexto bem específico de um colégio privado, com um grupo de alunas que já se conheciam previamente e que seguiam juntas desde o início da escolaridade. Um grupo com essas particularidades, provavelmente, não seria possível encontrar em escolas públicas de ensino secundário, uma vez que essas instituições recebem alunos provenientes dos mais diferentes contextos. Deste modo, nesse último caso poderiam ser formados grupos mais heterogêneos e acreditamos que o processo de orientação vocacional poderia tomar um outro rumo.

Quanto à limitação do número de participantes nesta investigação, é importante ressaltar a dificuldade encontrada relativamente à autorização por parte dos encarregados de educação para a participação dos alunos no processo. Duas questões impõem-se diante desta limitação: i) a falta de colaboração dos pais/família/encarregados no que diz respeito à investigação no contexto escolar e ii) o receio dos pais/família/encarregados diante da hipótese de o adolescente traçar o seu *próprio* caminho, diferente daquilo que para ele foi planejado.

A primeira expressa o afastamento dos sistemas familiar e escolar e a segunda nos remete a uma fala de uma das participantes do estudo quando refere-se ao momento em que teve que escolher, no 9º ano, por uma área para cursar no ensino secundário:

> *"…eu sabia que queria ir para Humanidades,* mas a minha mãe e o meu pai queriam que eu fosse para Ciências*. Então eu não estive com meias medidas, e como eu já tinha feito alguns testes parecidos e coisas desse gênero, eu cheguei lá e pus tudo para dar a área que eu queria"* (Sara)

O adolescente que participa em um programa como o que aqui foi proposto tem a oportunidade de refletir acerca de si mesmo e elaborar o seu projeto de

vida. Entretanto, muitas vezes, os pais[19] já têm para o filho um projeto por eles estabelecido para o seu futuro e a possibilidade de serem contrariados pode tornar-se uma ameaça àquilo que já havia sido "programado".

Daí advém a importância do estreitamento da relação escola-família, de forma que possa haver uma troca consistente entre esses dois sistemas. O trabalho de orientação com os pais de adolescentes também pode ajudá-los a refletir sobre a influência que exercem em seus filhos e acerca dos problemas, dificuldades, ansiedade e expectativas que são despertados em seus filhos neste momento de tomada de decisões.

A escolha profissional ou a elaboração de um projeto de futuro por parte do adolescente deve ser um processo autônomo, ainda que as influências do seu meio sejam inevitáveis. É importante que o jovem compreenda que nem sempre aquilo que é aspirado pode ser alcançado. Existe(m) a(s) realidade(s) – social, econômica, cultural, para citar algumas – que confronta(m) desejos e possibilidades. Um projeto não é construído no vazio, portanto, e como bem coloca a participante Sara, é fundamental que o adolescente tenha em mente que *"o mundo não são os nossos sonhos"*, para que possa elaborar escolhas conscientes e responsáveis.

Consideramos a psicoprofilaxia fundamental para prevenir crises e frustrações no futuro e esse tipo de trabalho deve começar desde cedo. A partir das reflexões realizadas ao longo do trabalho, desejamos destacar a educação para a carreira como uma forma efetiva de intervenção preventiva neste sentido, já que objetiva introduzir conceitos vocacionais nos conteúdos curriculares e preparar os estudantes para o mundo do trabalho ao longo de toda a escolaridade.

Por serem realizados em situação escolar, os programas de educação para a carreira são também importantes, a nosso ver, para a promoção da ativação do desenvolvimento psicológico, tanto dos alunos como dos outros atores deste contexto e complementa o trabalho do psicólogo na orientação vocacional. O desenvolvimento de programas de educação para a carreira e o seu impacto nos

[19] Nos referimos aqui não só aos pais, mas a outros membros da família e/ou encarregados de educação.

alunos configura-se em um tema interessante a ser abordado em investigações futuras.

Em relação à questão que levantamos anteriormente: “Qual poderá ser o impacto deste estudo na transformação das práticas de orientação vocacional hoje utilizadas?”, pensamos que, por ora, não podemos responder. Porém, esperamos que este trabalho possa fomentar a investigação na área da orientação vocacional, possibilitando o surgimento de idéias inovadoras, que visem atualizar tanto a fundamentação teórica quanto a prática da orientação.

Assim como o processo de orientação vocacional realizado com as adolescentes no programa aqui apresentado teve como objetivo principal plantar uma semente que levasse as participantes a uma reflexão a respeito de quem são e do que querem para seus futuros, que este estudo também venha a semear o “(re) pensar” acerca do que queremos para o futuro da orientação vocacional nos mais diversos contextos.

Bibliografia

Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.

Abreu, M. V. (2003). Principais marcos e linhas de evolução da orientação escolar e profissional em Portugal. In S. N. de Jesus, *Psicologia em Portugal* (pp. 117-180). Coimbra: Quarteto.

Almeida, L. (2003). Psicologia escolar em Portugal. In S. N. de Jesus (Org.), *Psicologia em Portugal* (pp. 13-43). Coimbra: Quarteto.

Andrade, T. D. (1997). A família e a estruturação ocupacional do indivíduo. Em Levenfus, R. S. & Cols., *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp.123-134). Porto Alegre: ArtMed.

Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão*. Porto: ASA.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

Bisquerra Alzina, R. (1991). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Editorial Bolxareu Universitario.

Bleger, J. (1984). *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bohoslavsy, R. (1998). *Orientação Vocacional – a estratégia clínica*. São Paulo: Martins Fontes.

Bonboir, A. (1991). Le counseling dans une perspective de "développement integré". In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development* (pp. 137-149). Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

Brott, P. (2005). A constructivist look at life roles. *Career Development Quarterly, 54 (2)*, 138-150.

Campos, B. P. (1980). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XIV*, 195-230.

Canário, R. (2005). *O que é escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.

Caplan, G. (1980). *Princípios de psiquiatria preventiva*. Rio de Janeiro: Zahar.

Cardoso, P. (2004). Emoções e desenvolvimento vocacional: princípios para a prática em aconselhamento vocacional. In M. C. Taveira, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida* (pp. 25-36). Coimbra: Quarteto.

Chope, R. C. (2005). Qualitatively assessing family influence in career decision making. *Journal of Career Assessment, 13*, 4, 395-414.

Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Editorial Verbo.

Cohen, L. & Manion, L. (1980). *Research methods in Education*. London: Croom Helm.

Cole, E. & Siegel, J. A. (1990). *Effective consultation in school psychology*. Lewiston: Hogrefe & Huber Publishers.

Conger, J. J. & Petersen, A. C. (1984). *Adolescence and youth: psychological development in a changing world.* New York: Harper & Row.

Costa, J. L. (2000). Adolescência e construção de projectos de futuro. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação, 15*, 1, 221-243.

Del Prette, Z. A.; Paiva, M. L. & Del Prette, A. (2005). Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistémica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. *Revista Interações, v. X*, 20, 57-72.

Dicionário da Língua Portuguesa (2004). Porto: Porto Editora.

Drucker, P. F. (2003). *Sociedade pós-capitalista*. Lisboa: Actual.

Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise*. Paris: Flammarion.

Fernández Sierra, J. (1993). *Orientación profesional y curriculum de secundaria – la educación socio-laboral y profesional de los jóvenes*. Málaga: Aljibe.

Filomeno, K. (2005). *Mitos familiares e escolha profissional: uma visão sistêmica*. São Paulo: Vetor.

Fonseca, A. M. (1994). *Personalidade, projectos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.

Ford, D. H. (1994). *Humans as self-constructing living systems*. State College, PA: Ideals.

Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: SAGE.

Fritzen, S. J. (1987). *La ventana de Johari, ejercicios de dinámica de grupo de relaciones humanas y de sensibilización.* Santander: Sal Terrae.

Gama, M. J. (Coord.). (2003). *Entrar no ensino secundário – propostas de actividades para realizar com os alunos*. Porto: ASA.

Gavilán, M. (2006). La transformación de la orientación vocacional, hacia un nuevo paradigma. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Goldemberg, M. (2005). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.

Gonçalves, G. Z. (1997). Os filhos, os pais e a escolha profissional. *Anais do III Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional/Ocupacional* (pp.195-204). ULBRA, Canoas.

Grimberg, L. & Grimberg, R. (1998). *Identidade e mudança*. Lisboa: Climepsi.

Groisman, M & Kusnetzoff, J. C. (1984). *Adolescência e saúde mental*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Guerreiro, M. D. & Pegado, E. (coord.). (2006). *Os jovens e o mercado de trabalho: caracterização, estrangulamentos e integração efectiva na vida activa e a eficácia das políticas*. Lisboa: DGEEP/ MSST.

Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF.

INE (2007). *Estatísticas do Emprego – 3º trimestre de 2007*. Disponível em: http://www.ine.pt/portal/page/portal/PORTAL_INE/Publicacoes?PUBLICACOESpub_boui=9299542&PUBLICACOESmodo=2. Acedido em 29 de Novembro de 2007.

Jacinto, F. (2004). Responde a escola às necessidades de quem a utiliza? In M. C. Taveira, *Desenvolvimento Vocacional ao longo da vida – fundamentos, princípios e orientações* (pp. 231-240). Coimbra: Almedina.

Janela, M. J. M. (2003). O que pensam os alunos do professor. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Jesus, S. N. (1989). O sentido da escola: contributo para uma análise relacional e desenvolvimentista. *Revista Universitária de Psicologia, 1,* 1, 9-13.

Krom, M. (2000). *Família e mitos, prevenção e terapia: resgatando histórias*. São Paulo: Summus.

Lança, I. S. (2005). Mudança tecnológica e emprego: questões centrais e abordagens teóricas. In I. S. Lança & A. C. Valente (coord.), *Inovação tecnológica e emprego – o caso português* (pp. 61-83). Lisboa: Instituto para Qualidade na Formação.

Leitão, L. M. (1994). Para uma avaliação dinâmica dos interesses – o PADI. *Psychologica, 11*, 75-90.

Leitão, L. M. (1998). Avaliação qualitativa dos interesses: novos contributos. *Psychologica, 20*, 59-70.

Leitão, L. M. (2004). Metodologias de avaliação qualitativa em aconselhamento vocacional. *Psychologica, Extra-série (número de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas de Abreu)*, 249-262.

Lemos, C. G. (2001). *Adolescência e escolha da profissão.* São Paulo: Vetor.

Levenfus, R. S. (1997a). Orientação vocacional ocupacional, abordagem grupal: teoria e técnica. In R. S. Levenfus & Cols., *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 257-268). Porto Alegre: ArtMed.

Levenfus, R. S. (1997b). Os lutos da escolha profissional. In R. S. Levenfus & Cols., *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 109-122). Porto Alegre: ArtMed.

Levenfus, R. S. (1997c). Orientação vocacional ocupacional: à luz da psicanálise. In R. S. Levenfus & Cols., *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 227-243). Porto Alegre: ArtMed.

Levinson, D.J. (1990). A theory of life structure development in adulthood. In C. N. Alexander & E. J. Langer (Eds.), *Higher stages of human development* (pp. 35-53). New York: Oxford University Press.

Lisboa, M. D. (1997). Ser quando crescer… A formação da identidade ocupacional. In R. S. Levenfus & Cols., *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 109-122). Porto Alegre: ArtMed.

Marchand, H. (2001). *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto.

Marques, J. F. (1995). Enfoques de la orientación en el contexto del cambio socio-cultural. *Conferencias y ponencias centrales del Seminario Internacional de Orientación Vocacional*, Buenos Aires, AIOSP, 19-55.

Martín, E. & Mauri, T. (2004). As instituições escolares como fonte de influência educacional. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios & cols. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar* (pp. 389-402). Porto Alegre: ArtMed.

McMahon, M. & Patton, W. (2006). Qualitative career assessment. In M. McMahon & W. Patton, *Career counselling, constructivist approaches* (pp.163-175). London: Routledge.

McMahon, M.; Patton, W. & Watson, M. (2003). Developing qualitative career assessment processes. *Career Development Quarterly, 51*, 194-202.

McMahon, M; Watson, M. & Patton, W. (2005). Qualitative career assessment: developing the My System of Career Influences Reflection Activity. *Journal of Career Assessment, 13 (4)*, 476-490.

Melo-Silva, L. L. & Jacquemin, A. (2001). *Intervenção em orientação vocacional/profissional: avaliando resultados e processos*. São Paulo: Vetor.

Monereo Font, C. & Solé Gallart, I. (1996). El modelo de asesoramineto educacional-constructivo: dimensiones críticas. In C. Monereo Font & I. Solé Gallart (coord.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista,* (pp. 15-32). Madrid: Alianza.

Montané, J. & Martínez, M. (1994). *La orientación escolar en la educación para la carrera profesional.* Barcelona: PPU.

Muuss, R. E. (1996). *Theories of adolescence*. New York: The McGraw-Hill Companies.

Neimeyer, G. J. & Neimeyer, R. A. (1993). Defining the boundaries of constructivist assessment. In G. J. Neimeyer (Ed.) *Constructivist assessment – a casebook* (pp.1-30). Newbury Park, Califórnia: SAGE.

OEFP (2007). *Aspectos estruturais do Mercado de trabalho*. Disponível em: http://oefp.iefp.pt/admin/upload/Publicacoes/Aspec_Est_Mercado_Trabalho/075fd644-6ccc-48e9-b61e-8c7ef1d52364.pdf. Acedido em 29 de Novembro de 2007.

Oliveira, J. H. B. & Oliveira, A. M. B. (1996). *Psicologia da Educação II – Professor – Ensino*. Coimbra: Almedina.

Parker, P. (2006). Card sorts, constructivist assessment tools. In M. McMahon & W. Patton, *Career counselling, constructivist approaches* (pp.187-281). London: Routledge.

Pássera, J. & Pérez, E. (2005).Esquema del proceso de orientación. In Pérez, E.; Pássera, J.; Olaz, F. & Osuna, M. *Orientación, información y educación para la elección de carrera* (pp. 61-71). Buenos Aires: Paidós.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newsbury Park, CA: SAGE.

Patton, W. & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory a new relationship*. Pacific Glove, CA: Cole Publishing.

Patton, W. & McMahon, M. (2006). Constructivism: what does it mean for career counselling? In M. McMahon & W. Patton, *Career counselling, constructivist approaches* (pp.3-15). London: Routledge.

Peavy, R. V. (1997). Constructivist career counseling. Disponível em ERIC Digest: http://www.ericdigests.org/1997-3/counseling.html. Acedido em: 24 de Março de 2007.

Pérez, E. (2005). Educación para la elección de carrera. In E. Pérez; J. Pássera; F. Olaz & M. Osuna, *Orientación, información y educación para la elección de carrera* (pp. 131-149). Buenos Aires: Paidós.

Petit, P. (2005). Mudança tecnológica numa Europa plural: questões-chave relacionadas com o emprego. In I. S. Lança & A. C. Valente (coord.), *Inovação tecnológica e emprego – o caso português* (pp. 17-60). Lisboa: Instituto para Qualidade na Formação.

Pinheiro, M. R. M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Pinho, M. F. D. A. (1997). A orientação escolar e profissional numa dimensão europeia. *Revista Millenium online.* Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/ect5_pinho.htm. Acedido em: 20 de Novembro de 2007.

Pinto, H. R. (2004). Orientação vocacional em Portugal: temas para reflexão. *Psychologica, Extra-série (número de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas de Abreu)*, 181-195.

Pinto, H. R.; Taveira, M. C. & Fernandes, M. E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação, 16*, (1), 37-58.

Pinto, J. M. (2003). *Adolescência e escolhas*. Coimbra: Quarteto.

Pioruneck, M. (2007). L'élaboration des projets à la adolescence: étude empirique auprès d'adolescents polonais. *L´Orientation Scolaire et Professionnelle, v. 36*, 2, 251-271.

Portugal, Legislação enquadradora dos SPO. Disponível em http://www.dre.pt/pdf1sdip/1991/05/113a00/26652669.PDF Acedido em 10 de Janeiro de 2007.

Portugal, P. (2004). Mitos e factos sobre o mercado de trabalho português: a trágica fortuna dos licenciados. *Boletim Económico*, Março. Banco de Portugal, 73-80.

Richardson, M.S.; Constantine, K. & Walshburn, M. (2005). New directions for theory development in vocational psychology. In W.B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.)*, Handbook of vocational psychology*, 3ª edição (pp. 51-83). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Rodríguez Moreno, M. L. (2005). El proyecto profesional: una estrategia de orientación en la universidad. In M. C. Taveira (Coord.), *Psicologia Escolar: uma proposta científico-pedagógica* (pp. 221-263). Coimbra: Quarteto.

Rodríguez, M. L. & Figuera, P. (1995). El acceso al mundo laboral y la educación para la carrera. In F. Rivas (Ed.), *Manual de asesoramiento y orientación vocacional* (pp. 331-358). Madrid: Síntesis.

Rodríguez, M. L. (1988). *Orientación Educativa*. Barcelona: CEAC.

Sampaio, D. (1995). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Caminho.

Santos, A. R. & Evaristo, T. (2003). *Avaliação do impacto da estratégia europeia para o emprego em Portugal – organização do mercado de trabalho.* Lisboa: DEPP/ MSST.

Santos, E. J. R.; Ferreira, J. A.; Blustein, D. L.; Fama, L.; Finkelberg, S.; Ketterson, T.; Shaeffer, B.; Schwam, M. & Skau, M. (2001). A construção de convergências nos sistemas de aconselhamento vocacional e de carreira. *Psychologica, 26*, 161-174.

Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo, v. 10*, n. 1, 57-66.

Savickas, M. L. (1997/1998). New developments in career theory and practice. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *13-14*, 15-19.

Savickas, M. L. (2000). Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 53-68). Cambridge: Cambridge University Press.

Scharf, R. S. (2006). *Applying career development theory to counselling*. Toronto: Thomson.

Schultheiss, D. E. P. (2005). Qualitative relational career assessment: a constructivist paradigm. *Journal of Career Assessment, 13 (4),* 381-394.

Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome: da importância da afectividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Selvini Palazolli, M. et al. (1987). *Le magicien sans magie – ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dan l'école.* Paris: Les editions ESF.

Sennet, R. A. (2001). *A corrosão do carácter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.

Soares, D. H. P. & Krawulski, E. (2002). Modalidades de trabalho e utilização de técnicas em orientação profissional. In R. S. Levenfus; D. H. Soares & Cols. *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa* (pp. 115-131). Porto Alegre: ArtMed.

Soares, D. H. P. (1993a). O que é orientação profissional? Uma nova proposta de atuação. In D. H. P. Soares, *Pensando e vivendo a orientação profissional* (pp. 11-16). São Paulo: Summus.

Soares, D. H. P. (1993b). Planejamento por encontros. In D. H. P. Soares, *Pensando e vivendo a orientação profissional* (pp. 22-34). São Paulo: Summus.

Soares, D. H. P. (1993c). Técnicas de orientação profissional. In D. H. P. Soares, *Pensando e vivendo a orientação profissional* (pp. 11-16). São Paulo: Summus.

Soares, D. H. P. (1997). Uma abordagem genealógica a partir do Genoprofissiograma e do Teste dos Três Personagens. In R. S. Levenfus, & Cols., *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 135-170). Porto Alegre: ArtMed.

Soares, D. H. P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.

Sprinthall, N.A. & Collins, A.W. (2003). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Hanbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Taborda-Simões, M. C.; Formosinho, M. D. & Fonseca, A. C. (2007). Escolas eficazes – aspectos organizacionais e pedagógicos. In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M. F. F. Gaspar, *Psicologia e Educação: novos e velhos temas* (pp. 305- 334). Coimbra: Almedina.

Taveira, M. C. (2004). Os serviços de desenvolvimento vocacional em Portugal: algumas notas-estímulo para reflexão. *Psychologica, Extra-série (número de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas de Abreu)*, 213-134.

Ventura de Pinho, L. (1988). Empatia do professor e mobilização do aluno: Estudo experimental a partir da indução de representações prévias. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.

Ventura de Pinho, L. (1991). Comunicação afectiva e relacional professor-aluno: a empatia na relação educativa escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 4

(3), 83-97.

Vieira, C. M. C. (1995). Investigação quantitativa e investigação qualitativa: uma abordagem comparativa. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Vieira, C. M. C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXIII – 2*, 89-116.

Von Bertalanffy, L. (1975). *Teoria Geral dos Sistemas*. Petrópolis: Vozes.

Watts, A. G. (1995). Transforming the role of guidance for learning and work. *Conferencias y ponencias centrales del Seminario Internacional de Orientación Vocacional*, Buenos Aires, AIOSP, 39-55.

Watts, A. G. (2000). The new career and public policy. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 259-275). Cambridge: Cambridge University Press.

Whiston, S. C. & Rahardja, D. (2005). Qualitative career assessment: an overview and analysis. *Journal of Career Assessment, 13 (4),* 371-380.

White, M. (1992). The potential for guidance: ideas from economics. In J. D. Killeen, M. White & A. G. Watts, *The economic value of careers guidance* (pp. 12-38). London: PSI.

Yin, R. K. (1994). *Case study research - design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Young, R. A. & Valach, L. (2000). Reconceptualising career theory and research: na action-theoretical perspective. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 181-196). Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO 1

Roteiro da entrevista inicial - individual

1) Dados pessoais: Nome, data de nascimento, filiação, e-mail.

2) Motivações: O que o levou a querer participar deste grupo de Orientação Vocacional?

3) Escolhas: Já tem alguma ideia do caminho que quer seguir? O que te fez escolher a área em que está? Já pensa em algum curso/profissão a seguir?

4) Vida escolar: Sempre estudou neste colégio? Como é seu desempenho académico? Gosta de estudar? Já reprovou alguma vez? Quais as disciplinas que prefere? Relaciona-se bem com os professores e colegas?

5) Vida familiar: Com quem vive? Tem bom relacionamento com os membros da família? Qual a profissão/ocupação de seus pais/avós/irmãos? Tem o costume de passar tempo de lazer com a família? O que eles dizem sobre sua escolha para o próximo ano?

6) Lazer: O que você costuma fazer em seu tempo livre? Possui alguma habilidade especial, ou um passatempo que goste mais? Tem muitos amigos/namorado(a)? Como você se vê?

7) Futuro: Você pensa no seu futuro? Tem planos, sonhos? Qual a escolha mais importante que já fez?

8) Expectativas: O que você espera desse programa de Orientação Vocacional?

ANEXO 2

Técnica: Janela de Johari

	Conhecido pelo "EU"	Não Conhecido pelo "EU"
Conhecido pelos outros		
Não conhecido pelos outros		

ANEXO 3

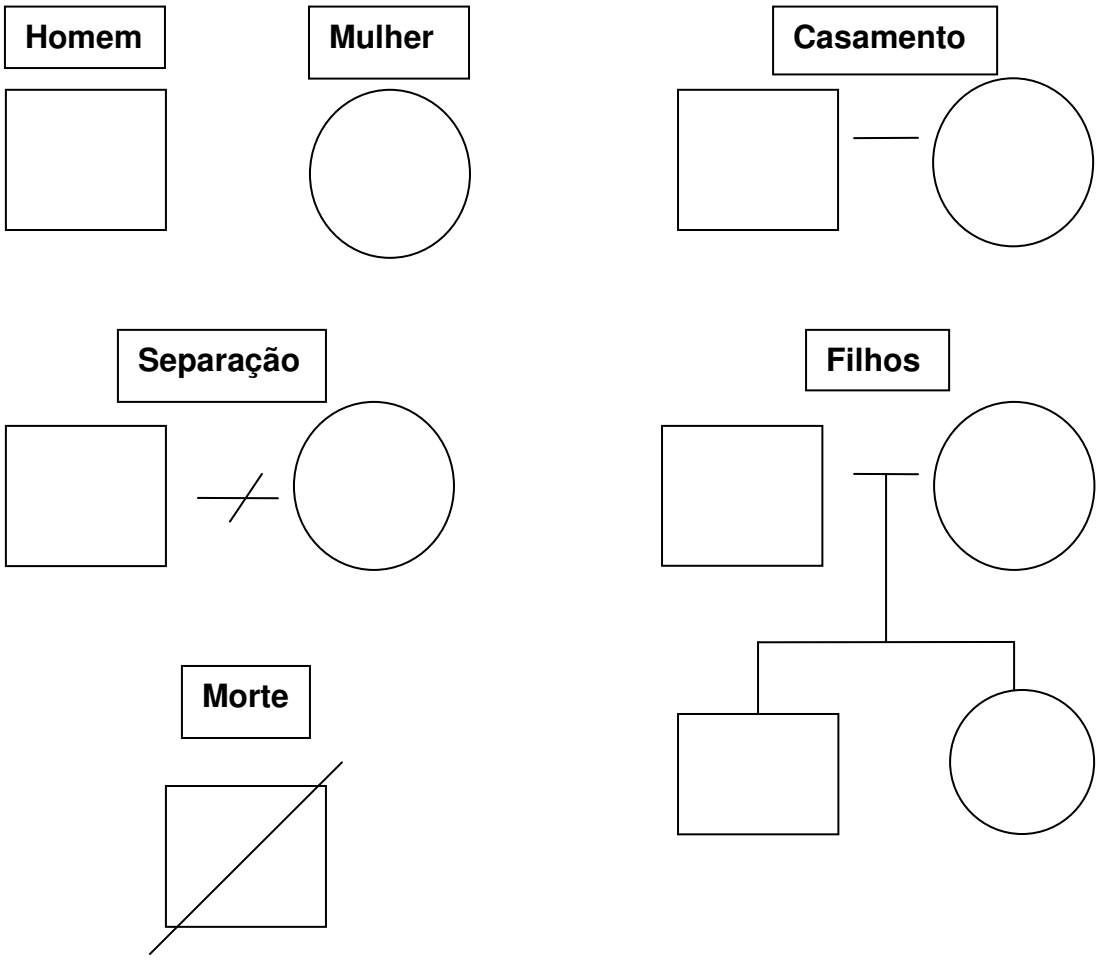
ÁRVORE GENEALÓGICA VOCACIONAL

Em uma folha grande, começando pelos seus bisavós maternos e paternos, represente em uma árvore cada familiar (tios, primos, pais, irmãos) com nome, idade, profissão, lazer favorito ou habilidade especial.

Procure recolher informações junto a seus familiares.

Pode também acrescentar à árvore pessoas que não são da família, mas que você considera significativas.

A árvore pode ser feita como as seguintes legendas:



ANEXO 4

Técnica das Actividades Profissionais

- Assinale quais destas actividades você poderia desempenhar sentindo-se bem:

( ) atendimento a pessoas
( ) movimentação em ambientes fechados
( ) trabalho com as mãos
( ) trabalho em equipa
( ) ligado à instituição
( ) que envolva instrumento de precisão
( ) organização e sistematização de publicações
( ) pequenos movimentos manuais precisos
( ) que permita trabalhar em mais de um lugar
( ) que exija compreensão verbal
( ) horário fixo
( ) que envolva desenho a mão livre
( ) desenvolvida em ambientes fechados
( ) que exija estar bem vestido
( ) convencer pessoas
( ) atendimento a pessoas necessitadas
( ) trabalhar sozinho
( ) execução gráfica rica e detalhes
( ) por conta própria – autónomo
( ) manipulação de substâncias
( ) uniformizado
( ) horário livre
( ) que permita traje informal
( ) imaginar coisas novas
( ) ajudar pessoas
( ) que auxilie a transformação de mundo
( ) ao ar livre
( ) ligado à construção

( ) directo com a natureza
( ) que exija responsabilidade e decisão
( ) trabalhar com computador
( ) viagens a trabalho
( ) corpo humano
( ) cores e formas
( ) leitura e escrita
( ) manipulação de alimentos

- Liste, para cada item assinalado, aquelas profissões que você acha que envolveriam esse tipo de requisito.
- Escolha 3 requisitos que você mais gostaria de desenvolver e explique por que você se sentiria bem actuando dessa forma.

ANEXO 5

Roteiro para a avaliação do processo

1. O que acharam do processo? Acharam válido?
2. O que acharam da participação de vocês junto ao grupo?
3. O que acharam do papel da orientadora ao longo do processo?
4. Como foi vivenciar as técnicas que foram aplicadas?
5. ~~Sentiram que houve alguma mudança em si mesmo? (personalidade, aprendizagem, descobertas, crescimento…)~~
6. Estão encerrando o processo com alguma escolha definida?
7. Acham que o programa ajudou vocês de alguma forma a elaborar um projeto de futuro?
8. Este tipo de orientação foi diferente daquela que fizeram no 9º ano? Quais são as diferenças? Quais são os efeitos?
9. Vocês acham que a família pode ser um fator de influência no processo de construção de um projeto de vida? Como é para vocês?
10. O quanto vocês acham que a experiência de vocês aqui no colégio influencia na elaboração do projeto de vida?
11. Acham que é importante a escola proporcionar programas de orientação vocacional? Por quê?
12. Acham válido esse tipo de trabalho em grupo?
13. Acham que as escolas poderiam adotar este modelo de orientação vocacional?
14. Indicariam este tipo de orientação vocacional para algum colega? Por quê? Em que pode beneficiá-lo?

ANEXO 6

Transcrição da avaliação do processo

O = Orientadora
M = Micaela
V = Vitória
R = Rita
D = Daniela
S = Sara

O: Eu vou perguntando e cada uma responde de acordo com o que quiser responder, na ordem que quiserem. Eu quero mesmo é sinceridade que é o que importa para a pesquisa. A primeira pergunta é: o que vocês acharam do processo e se foi válido, enfim, é para dar a sua opinião…
V: Começa com a Dani.
D: Eu… então eu já disse isso há bocado eu acho que o projeto me ajudou, se calhar, mais a nível pessoal do que a escolher uma área, porque a minha área predominante era mais no Teatro e depois eu acabei por excluir uma ou outra opção. Eu acho que me ajudou mais a nível pessoal, conhecer a mim própria do que se calhar a nível de carreira profissional.
O: E foi válido para você?
D: Foi, foi, a nível pessoal.
V: Para mim, eh… eu já tinha uma idéia não muito clara, mas bastante clara daquilo que eu gostaria de fazer e para mim todo este, todas estas sessões permitiram clarificar e… e confirmar as expectativas que eu tinha. Foi perfeitamente válido, tanto que eu agora não tenho mais dúvida daquilo que quero ser e tal como a Dani disse e eu apoio, me ajudou também a nível pessoal. Fez-me ver eh… características minhas que eu sabia que as tinha, mas que nunca tinha refletido nelas e… para mim foi bastante, foi bastante bom e ajudou-me muito. Passo agora a palavra à Rita.

R: Completamente a mesma coisa. Acho que me ajudou a nível… pronto, a clarificar as idéias, eh… eh… a verificar que era realmente aquilo que eu queria e sim, sem dúvida é válido, sem dúvida. Sara.

S: Eu cheguei aqui e apercebi-me que as opções profissionais que eu tinha em mente não são assentes exatamente naquilo que eu tenciono fazer, mas na maneira como eu tenciono ser. Acho que isso é um… foi uma ajuda preciosa, porque se eu quero basear naquilo que eu sou, então eu tenho que escolher aquilo com que eu mais me identifico e não, se calhar, aquilo que me dá mais prazer fazer de vez em quando. Acho que é importante. Acho que foi muito válido, porque ainda não decidi, ainda está tudo em aberto, mas já é uma ajuda, já foi um passo grande chegar lá. Micaela.

O: Até porque, acho que é isso né, quando você escolhe o que quer fazer, você escolhe também quem quer ser. E você Micaela?

M: Então… a Micaela veio pra cá, a Micaela teve provavelmente… quer dizer, eu era a mais confusa de todas mesmo, completamente. Eu… eu posso confessar, posso mesmo confessar? Posso mesmo ser sincera, assim, assim, assim? As sessões me ajudaram imenso, por incrível que pareça. Me ajudaram imenso, não só a nível pessoal, como profissional, embora eu ainda esteja naquela "o que que eu faço, o que que eu não faço", mas eu já sei o que que eu gosto. Eu nem sabia, eu tava tão confusa, que eu tava assim: "se calhar uma psicóloga, não, não é psicóloga. Se calhar uma advogada… era giro, né Rita? Relações Internacionais… se calhar até seria giro, depois Jornalismo também… se calhar também é fixe". Depois eu andei a pensar e o que eu tenho queda mesmo assim é…

V: Criança!!!

M: Criancinha… E psicóloga… vocês já pensaram por que eu digo sempre em ir para psicóloga? (silêncio) Porque eu adoro problemas! (risos do grupo)

R: Para isso tens livros.

M: Eu sei que sim, os meus livros isso, mas eu gosto de ajudar as pessoas a superarem, até porque eu já ajudei muita gente, por incrível que pareça.

V: É verdade, até a mim.

M: Na minha família então… tenho cada história que eu nem vos conto, horrível. Mas ajudou imenso mesmo as sessões, eu me conheço muito mais, eu tinha características que não sabia que as tinha. Nem sequer pensava nelas nem nada, nunca parei para pensar nelas. Há algumas que toda a gente sabe, não só porque comentam: "olha, és muito simpática, és muito aquilo", mas há outras que nós desconhecemos completamente, não sabemos o que é que nós somos e… só parando assim um bocadinho para pensar, "tar" um bocadinho assim… pisar um bocadinho na terra é que nós vemos, pois, que também temos outras coisas boas, não é só coisas más. Até porque se nós nos perguntarmos bem, nós vemos assim é mais defeito em nós, não vemos muitas virtudes em nós. Defeito é uma coisa, "quais são os defeitos?", é logo uma cambada deles, mas depois de virtudes, é quase nada.

S: A não ser que sejas convencida… (risos)

O: E o que é que vocês acharam da participação de vocês junto ao grupo?

R: Positiva.

M: Nós somos ótimas nisso.

V: E quando uma tem uma dúvida a outra tá logo lá pra ajudar.

M: Convivência.

O: Vocês acham que isso colaborou né? Por exemplo, se tivesse uma pessoa de fora do grupo de vocês, de outro ano, vocês acham que seria…

M: Pois, isso é verdade.

S: Às vezes, isso nota-se só numa palavra. O fato de não conseguirmos encontrar uma palavra para acabar uma frase, e depois a outra completa. E ela completa porque já nos conhece tão bem, que já sabe o que vamos dizer. Há alturas em que acontece determinada situação e nós dizemos ao mesmo tempo exatamente a mesma coisa. Isso… quer dizer, por exemplo, eu, a Dani e a Vitória já nos conhecemos há 13, 14 anos, é uma vida e elas também não é há muito menos. Chega uma altura em que já partilhamos pensamento e por muito que às vezes não pensemos da mesma maneira ou não partilhemos das mesmas opiniões, já sabemos exatamente como é que a outra vai reagir a determinado acontecimento…

O: Então vocês acham que isso colaborou muito, né? Se fosse um grupo mais misturado, com pessoas de outros anos ou até de outras escolas, não teria essa abertura…

R: E não, é, exato, há o contato que nós tínhamos, nós aqui dizemos tudo… é completamente diferente.

O: E o que vocês acharam do papel da orientadora ao longo do processo?

S: Ai, eu não gostei nada disso. (risos do grupo)

S: Não, eu acho que a orientadora nos pôs super à vontade…

M: Pois foi.

V: Plenamente de acordo.

S: … E não foi tipo *snob*, tipo "meninos, agora eu estou aqui e vão fazer o que eu mandar", não, não é dizer que se baixou nem nada disso, pois nem havia como o fazer, mas por ter se posto ao mesmo nível que nós, ter procurado uma relação de proximidade e acho que isso é muito útil porque nos pôs super à vontade e pôs-nos a dizer exatamente aquilo que pensávamos, sem mesmo vergonha às vezes.

V: É isso mesmo.

R: É, foi muito positivo.

M: É isso, mesmo, não dá nem para acrescentar mais nada, é mesmo isso.

O: Como foi vivenciar essas técnicas? Queria saber assim como foi, talvez alguma coisa que vocês nunca tinham feito…

R: Por acaso já. Essa coisa da cartolina já tinha feito uma vez, não sei quando, mas lembro-me de já ter feito isso.

V: Eu por acaso nunca tinha feito isso.

D: Da cartolina já tinha feito.

M: Eu já tinha feito também.

V: E é giro ver as coisas e nos identificarmos com elas.

D: Tinha alguns que já tínhamos feito parecidos…

V: É, o das características. Não daquilo conhecidas por uns e por outros, mas desse gênero.

O: A outra pergunta: vocês estão terminando o processo com alguma escolha definida, acho que essa pergunta já foi mais ou menos respondida antes, exceto a Sara que falou que ainda não tem uma escolha definida, acho que…

R: E a Micaela.

M: Exato. (risos)

S: As duas do lado da parede. (risos)

O: Mas vocês não estão com uma escolha definida, mas estão com uma área…

M: Pois…

S: Estamos orientadas bem, acho eu.

O: Acharam que o programa ajudou a elaborar um projeto de futuro? Talvez se fosse há umas semanas atrás teria sido mais difícil elaborar esse cartaz do projeto de futuro?

M: Sim, completamente (risos). Eu ficava assim… o que é que eu vou pôr nisso?

V: Mesmo.

O: O que vocês aprenderam de mais significativo? A Dani falou que foi a nível pessoal, descobrir características…

V: Para mim foi… foram as ima… eh… não sei se faz, se tem muita lógica, mas imaginar mesmo situações concretas de documentários ou programas que eu via e imaginar-me nesses programas, por exemplo de vidas selvagens e tudo… não sei porque dei por mim nestas sessões a ter este tipo de pensamentos. E… ao início eu achava estranho, mas agora é tudo muito claro para mim. É… é porque é aquilo que eu quero, ajudou-me nesse aspecto. Não sei o que é que elas acham…

O: Teve alguma coisa… Vocês acham que o processo foi bem significativo…

R: Foi basicamente isso.

M: Eu também posso dizer a mesma coisa que a Vitória que eu também por acaso, principalmente com crianças e mesmo a ver na televisão as pessoas ali a trabalhar, eu também tive (risos) esses pensamentos…

O: Esse tipo de orientação que a gente fez aqui foi diferente daquela que vocês fizeram no 9º ano…

S: Foi, completamente diferente.

M: Nada a ver.

S: Eu não fiz o mesmo que elas, eu fiz sozinha.

O: Fora do colégio?

S: Sim, eu apanhava cada seca. Eu não gostava de ir para lá, eu irritava-me…

M: É porque aquilo, tu já sabias aquilo tudo minha querida.

S: Pois foi, porque como meu pai é psicólogo de orientação profissional, eu sabia que queria ir para Humanidades, mas a minha mãe e o meu pai queriam que eu fosse para Ciências. Então eu não estive com meias medidas, e como eu já tinha feito alguns testes parecidos e coisas desse gênero, eu cheguei lá e pus tudo para dar a área que eu queria (risos do grupo). Então aquilo foi um bocado sugestionado por mim. Como o meu pai trabalha com aquilo, não é…. eu chegava lá e eu já sabia, é assim, "eu até posso pôr que gosto disso, mas se eu puser que gosto disso vai dar pontos a favor do outro e eu não quero". Então punha que não. Aquilo que as pessoas faziam "gosto de arranjar cabelos" ou "gosto de mexer com microscópio" e punham as cruzes nisso tudo, eu já sabia que aquilo ia ser tudo somado e que ia reverter a favor do que eu queria ou do que eu não queria.

O: Então você acha que nesse tipo de teste a pessoa pode acabar se sugestionando e…

S: Pode acabar, pode acabar, até porque eu sabia que se em segundo lugar, bastava que fosse em segundo lugar, aparecessem Ciências eu ia para Ciências, porque sei que meus pais não deixavam eu ir para Humanidades. Mas como apareceu primeiro Humanidades, depois Artes e não sei que, e só depois Ciências os meus pais pensaram: "se calhar é melhor não obrigar a ir, porque senão vai ser frustrada".

O: Você acha então que foi aquele resultado que fez com que eles deixassem você ir para…

S: Eu acho que se tivesse feito um finca-pé muito grande eles iam acabar por me deixar ir para humanidades. Agora, assim não houve problemas, porque se não ia haver discussões e coisas desse gênero e não valia a pena, eu já sabia para onde é que ia, portanto foi assim.

O: Então, vocês que fizeram aqui também acharam diferente?

V: Foi tudo muito contas…

M: Aquilo até ficava-se mesmo cansada. Havia lá cada pergunta…

V: E que seca!

D: Exato.

O: Agora umas perguntas de opinião. Vocês acham que a família pode ser um fator de influência na construção do projeto de vida?

V: Começa Micaela.

M: Mas por que eu? (risos) Assim, eu, é… é, muito, muito mesmo. Eu já contei da minha, então, vocês sabem. Então, é isso.

S: Não, eu gosto muito da minha família, hei de fazer tudo por eles aquilo que eles precisarem, mas a vida é minha não é deles. E por muito que eu lhes dedique muita coisa, eu não vou…

R: Não é só aí, peraí, não é só isso…

S: Rita, eu não abdico da minha felicidade a favor de coisas que eu sei que me vão frustrar.

R: Não é isso…

S: Ouve, imagina, eu seria incapaz de me prender ao que quer que fosse por causa da minha família. Porque eu gosto imenso deles, agradeço tudo aquilo que eles fizeram por mim, mas aquilo que eles fizeram por mim foi em vista a educar-me. E eles educaram. E agora que já estou educada ou hei de estar, então eu vou tomar as minhas decisões com vista a ter a realização que eles também tiveram a oportunidade de ter. Se eles por ventura abdicaram disso em favor da família deles, oh pá, quer dizer…

R: Ouve. Psicóloga, pode repetir a pergunta?

O: A pergunta foi: Vocês acham que a família pode ser um fator de influência no processo de construção do projeto de vida?

R: A maneira como tu foste educada, o pessoal com quem tu conviveste influenciou-te. É isso, é isso que estão a perguntar.

S: E aí tu pensas, a família influenciou-me? É óbvio, porque vivo com meus pais…

R: Pronto, então, exatamente.

S: Ou seja, se meus pais me batessem eu também ia bater a toda a gente que me aparecesse pela frente…

R: Ou não! Ou então tu poderias pensar, eh pa, me bateram, fizeram-me qualquer coisa errada, eu não gostei…

S: As crianças imitam aquilo que vêem fazer…

R: Ó Sara…

S: Um dia posso perceber que aquilo está errado, mas… (…)

R: Pronto, a família te influencia.

S: Influencia quem está contigo, não necessariamente a família.

R: A família… desculpa, tu vives com teus pais, tu vives com teu irmão, a maneira como eles são influenciam-te sempre.

S: Por acaso é a minha família, mas eu podia nem sequer viver com eles. Eu entendi essa pergunta por um prisma diferente.

R: Pronto, exatamente, aí é que está, como que entendeste a pergunta.

O: Olha, estamos desvirtuando aqui, vamos voltar. Eu entendi a visão da Sara e a visão da Rita. Agora mais uma pergunta de opinião, mas sem discussão! (risos) Vocês acham que a experiência de vocês aqui no colégio influencia na elaboração do projeto de vida?

S: Um, dois, três e…

Todas: Sim! (risos do grupo)

O: Vocês acham importante a escola proporcionar programas de orientação vocacional? Por quê?

S: Um, dois, três e…

Todas: Sim! (risos do grupo)

V: Por quê? Porque…

M: Ajuda-nos imenso.

V: Os alunos aqui são educados, ou ensinados para ter certas valências. Até o 9º ano temos todas as disciplinas imagináveis, depois torna-se muito específico. E os alunos eh… não se apercebem muito bem das capacidades que têm até então. Ou porque são muito novos, ou porque realmente não conseguem decidir, e estas sessões que nós tivemos são importantes realmente para essas pessoas que… que têm dúvidas e que não conseguem decidir por elas próprias.

S: Eu acho que é extremamente importante a orientação vocacional não só aqui no colégio como nas outras escolas todas, porque nós vemos por aí uma série de

profissionais frustrados e eu dou o exemplo de uma rapariga que eu conheci que ela disse assim “o meu pai só me dava as opções ou Medicina ou Direito, que é para eu ser advogada e trabalhar na empresa dele, como eu não quero trabalhar com o meu pai, vou para Medicina”, ou seja, ela tinha duas opções e escolheu para contrariar o pai. Agora, se calhar, se ela tivesse a oportunidade de ter feito uma experiência de orientação vocacional, se calhar… se calhar não só ela, mas também o pai, a opção não estaria reduzida a duas hipóteses, porque não pode. E, basicamente é por isso que eu acho que é importante.

O: E vocês acham válido o trabalho em grupo? Acham que individual seria diferente?

M: Eu acho que, no ponto de vista do nosso grupo, nós funcionamos muito bem. Mas se calhar se fosse também outro grupo podia, podíamos não aproveitar nada, não ter nenhum entendimento, depende do grupo…

S: O ser humano vive em sociedade.

M: Eu sei Sara, mas há trabalhos que não se consegue fazer em grupo.

V: E é preciso ser um bocado específico. Por exemplo, em nosso caso, nenhuma de nós é igual. Eu não to a dizer, eu gostei imenso de fazer o trabalho com vocês, mesmo, vocês me ajudaram a perceber coisas que sozinha eu não teria conseguido, sim. Agora, uma coisa individual por se tornar tão específica, tão específica pode ajudar-te a descobrir coisas que…

S: Eu acho, eu acho que sim, eu, baseando-me na minha experiência, eu já fiz orientação vocacional sozinha e estou agora a fazer em grupo e… oh pá, para mim tem muito mais sentido fazer assim como estamos a fazer…

V: Sim, sim, sim…

S: Até porque nós vivemos em sociedade e sozinhos, eu pelo menos sozinha, era incapaz de ser quem é que fosse porque fartava-me, apanhava uma seca.

O: A Dani está tão quietinha…

D: Eu concordo com o que elas dizem, tá assim muito bem.

O: Vocês acham que as escolas poderiam adotar esse modelo de orientação vocacional?

V: Sim, sim, muito melhor.

M: Acho que sim, ia ajudar muito mais.

R: Oh pá, ia ajudar muito mais, senão faz como a Sara que tipo, influencia-se…

S: Mas nem toda a gente é filha de psicólogos! As pessoas estão a fazer aquilo, mas não sabem para que é que estão a fazer aquilo, porque o trabalho por trás os psicólogos não mostram.

R: Mas olha que por acaso enquanto estava a fazer aquilo, era um bocado óbvio.

S: Mas há pessoas que não têm a mínima noção do que está a acontecer por trás, preenchem aquilo, o psicólogo deve saber o que tá a fazer, mas não têm consciência de como aquilo depois vai ser avaliado. E eu sei porque ouvia às vezes meu pai comentar novos modelos que saíam com a minha mãe, ou alguns mais atuais, mas que preferia os métodos anteriores e eu o ouvia comentar isso e sabia mais ou menos. E fui depreendendo até da psicóloga com as conversas que ela tinha depois com meu pai, dizia: "to a fazer isso, assim, não sei que…" que era para dizer ao meu pai como é que ela estava a trabalhar, porque meu pai gostava se saber, até para se manter informado, e eu fui me apercebendo.

O: A última pergunta: vocês indicariam a algum colega esse tipo de orientação e por quê? Em que é que poderia beneficiá-lo?

R: Sim, tanta gente que há, coitadinhos, que não sabem o que querem fazer da vida.

S: Eu aconselhava porque acho que nos faz crescer e faz-nos perceber um bocadinho da realidade e a realidade significa que o mundo não são os nossos sonhos e acho que pode ser extremamente útil.

M: É verdade, até porque eu, falando mesmo no mundo não é os nossos sonhos, eu queria ir para Medicina, para Pediatria, tal como a Rita, se estivesse em meu país ia para Pediatria primeira, sem nenhum problema, mas vir para cá é completamente diferente, é impossível, por isso…

S: Eu acho que a Micaela é um exemplo vivo que o mundo não são os nossos sonhos, porque eu não sei quantas de nós as quatro conseguiríamos manter uma casa, cuidar da irmã e tudo isso longe da família desde os 12 anos.

R: E não passas o Natal com eles…

S: Exato, a Micaela para mim é um exemplo.

O: Então tá bem, é isso, muito obrigada.